

Às princesas Salomé e Madalena, as personagens principais de um conto de fadas real.

## **Agradecimentos**

Agradeço, a todos aqueles, que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. De uma forma especial:

Ao Senhor Professor Doutor Joaquim Bento pela sua orientação, disponibilidade e apoio;

A todos os Professores do Mestrado em Didática pelos seus ensinamentos e orientações;

Aos meus colegas de Mestrado, em especial à Etelvina e à Aldina, pelos momentos de partilha, de ajuda e de incentivo;

Aos meus pais, António e Elisa, pelo seu exemplo, amor e dedicação e por terem feito de mim, aquilo que hoje sou;

Aos meus irmãos, em especial a Fátima, porto seguro ao qual tantas vezes atraquei para seguir o caminho certo;

Ao meu marido, Carlos, pelos momentos de ausência, pelo companheirismo e incentivo, pelo amor e confiança;

Às minhas filhotas, Salomé e Madalena, pelas brincadeiras que me ajudaram a persistir, pelas histórias que me alegraram nos momentos difíceis, pela ajuda e paciência e pelos beijinhos de boa noite que ficaram por dar;

Ao Presidente e a todos os elementos da Instituição onde trabalho, pela disponibilidade e boa vontade;

A todos os meninos e meninas do ATL e aos seus Pais e Encarregados de Educação, pela ajuda, participação e carinho;

A Deus, pelo dom da vida.

Certa palavra dorme na sombra  
de um livro raro.  
Como desencantá-la?  
É a senha da vida  
a senha do mundo.  
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira  
no mundo todo.  
Se tarda o encontro, se não a  
encontro,  
não desanimo,  
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura  
ficará sendo  
minha palavra.

Carlos Drummond de Andrade, in 'Discurso da  
Primavera'

## Resumo

O presente estudo pretende investigar até que ponto a leitura regular de histórias para a infância e a sua exploração vocabular em contexto da “Hora do Conto” contribuem para um enriquecimento do léxico de crianças a frequentar o 4º ano de escolaridade. Utilizaram-se na sua elaboração duas metodologias: a bibliográfica, dando principal atenção ao léxico, à aquisição lexical e à leitura, e a experimental. A pesquisa experimental decorreu em três momentos distintos: pré-testes de vocabulário, projeto de intervenção pedagógica com leitura mediada de quatro histórias acompanhada da exploração vocabular das mesmas e pós-testes de vocabulário. A recolha de dados envolveu dois grupos de crianças do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico: o experimental, com o qual foi aplicado o projeto, e o de controlo, que não sofreu qualquer intervenção. Os instrumentos utilizados na recolha dos dados foram: a *Escala de Conhecimento Lexical* (Paribakht & Wesche, 1997) e um *Teste de Vocabulário de Escolha Múltipla*.

A análise dos dados mostrou um aumento de conhecimento lexical nos resultados do grupo experimental, o que evidencia que a leitura regular de histórias para a infância acompanhada por atividades de exploração das mesmas, em contexto da Hora do Conto, promove um enriquecimento lexical das crianças.

Palavras-chave: Léxico, Aquisição Lexical, Leitura, Hora do Conto

## **Abstract**

The present study aims to investigate to what extent the regular reading of children's stories and the vocabulary exploration in the context of the "Story Time" contributes to an enrichment of the lexicon of children attending the 4th grade. Two different methodologies were used in this preparation: the bibliographical, giving primary attention to the lexicon, the lexical acquisition and reading, and the experimental. The experimental research took place in three distinct stages: pre vocabulary tests, project of pedagogical intervention with mediated reading of four stories accompanied by the exploitation of the vocabulary in those stories and post vocabulary tests. Data collection involved two groups of children in the 4th year of the First Cycle of Basic Education: the group in which the project was applied, and the control group which did not undergo any intervention. The instruments used to collect data were: *the Scale of Lexical Knowledge* (Paribakht & Wesche, 1997) and a *Multiple Choice Vocabulary Test*.

Data analysis showed an increase of lexical knowledge in the results of the experimental group, which shows that the regular reading of stories accompanied by activities of vocabulary exploration in the context of "Story Time" promotes an increase in the children's lexicon.

Keywords: Lexicon, Lexical Acquisition, Reading, Story Time

## ÍNDICE

• Agradecimentos.....	ii
• Resumo .....	iv
• Abstract .....	v
• CAPITULO I - REVISÃO DA LITERATURA.....	6
○ 1.1. LÉXICO.....	6
▪ 1.1.1. Definição.....	6
▪ 1.1.2. As ciências do léxico – Breve abordagem.....	9
○ 1.2. AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA E LEXICAL.....	11
▪ 1.2.1. O que é conhecer uma palavra?.....	19
▪ 1.2.2. Português Fundamental.....	22
▪ 1.2.3. Perspetivas atuais do ensino/ aprendizagem do vocabulário .....	24
○ 1.3. A LEITURA.....	27
▪ 1.3.1. Leitura e desenvolvimento de vocabulário.....	27
▪ 1.3.2. A importância da Hora do Conto.....	31
• CAPÍTULO II – METODOLOGIA .....	35
○ 2.1. CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE ESTUDO .....	35
▪ 2.1.1. Objetivos.....	36
▪ 2.1.2. Problema .....	37
▪ 2.1.3. Caracterização do contexto da investigação.....	37
▪ 2.1.4. Caracterização da amostra.....	37
• 2.1.4.1. Grupo experimental.....	38
• 2.1.4.2. Grupo de controlo.....	39
▪ 2.1.5. Instrumentos de recolha de dados.....	39
• 2.1.5.1. <i>Escala de conhecimento lexical</i> .....	40
• 2.1.5.2. <i>Teste de vocabulário de escolha múltipla</i> .....	42

○ 2.2. DESCRIÇÃO DO ESTUDO.....	43
▪ 2.2.1. <i>Escala de conhecimento lexical</i> .....	45
▪ 2.2.2. <i>Teste de vocabulário de escolha múltipla - “A bruxa Malibu”</i> .....	46
▪ 2.2.3. Projeto de intervenção pedagógica - “A Hora do Conto no ATL – Uma viagem pelas histórias com destino às palavras” ...	47
○ 2.3. ANÁLISE DOS DADOS.....	50
● CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	51
○ 3.1. PRÉ-TESTE.....	51
▪ 3.1.1. Aplicação da <i>Escala de conhecimento lexical</i> .....	51
● 3.1.1.1 Grupo experimental.....	51
● 3.1.1.2. Grupo de controlo.....	54
● 3.1.1.3. Comparação dos resultados de ambos os grupos .....	57
▪ 3.1.2. Aplicação do <i>Teste de vocabulário escolha múltipla</i> .....	58
● 3.1.2.1. Grupo experimental.....	58
● 3.1.2.2. Grupo de controlo.....	59
● 3.1.2.3. Comparação dos resultados de ambos os grupos .....	61
○ 3.2. PÓS-TESTE.....	61
▪ 3.2.1. Aplicação da <i>Escala de conhecimento lexical</i> .....	61
● 3.2.1.1. Grupo experimental.....	61
● 3.2.1.2. Grupo de controlo.....	64
● 3.2.1.3. Comparação dos resultados de ambos os grupos .....	66
▪ 3.2.2. Aplicação do <i>Teste de vocabulário de escolha múltipla</i> ..	67
● 3.2.2.1 Grupo experimental.....	67
● 3.2.2.2 Grupo de controlo.....	68

• 3.2.2.3. Comparação dos resultados de ambos os grupos .....	69
○ 3.3. COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE .....	70
▪ 3.3.1. <i>Escala de conhecimento lexical</i> .....	70
• 3.3.1.1. Grupo experimental .....	70
• 3.3.1.2. Grupo de controlo .....	72
▪ 3.3.2. <i>Teste de vocabulário de escolha múltipla</i> .....	74
• 3.3.2.1 Grupo experimental .....	74
• 3.3.2.2 Grupo de controlo .....	75
• CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	77
• CONCLUSÕES FINAIS .....	83
• REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	87
• ANEXOS .....	93

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Esboço de uma Rede Semântica (Informal) (Bento, 2009).....	8
Figura 2 - Domínios de desenvolvimento (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 25) .....	16
Figura 3 - Distribuição por sexo – Grupo experimental.....	38
Figura 4 - Distribuição por idades – Grupo experimental.....	38
Figura 5 - Distribuição por sexo – Grupo de controlo.....	39
Figura 6 - Distribuição por idades – Grupo de controlo.....	39
Figura 7 - Exemplo de um campo associativo realizado por uma criança.....	48
Figura 8 - Exemplo de uma família de palavras realizada por uma criança .....	48
Figura 9 - Exemplo do levantamento de um campo polissémico .....	49
Figura 10 - Distribuição das respostas obtidas pelos cinco níveis da <i>Escala</i> .....	52
Figura 11 - Distribuição das respostas pelos cinco níveis da <i>Escala</i> .....	53
Figura 12 - Distribuição das respostas pelos níveis I-II e III-V da <i>Escala</i> .....	53
Figura 13 - Distribuição das respostas pelos níveis I-II e III-V da <i>Escala</i> .....	54
Figura 14 - Distribuição das respostas obtidas pelos cinco níveis da <i>Escala</i> .....	55
Figura 15 - Distribuição das respostas pelos cinco níveis da <i>Escala de</i> .....	55
Figura 16 - Distribuição das respostas pelos níveis I-II e III-V da <i>Escala</i> .....	56
Figura 17 - Distribuição das respostas pelos níveis I-II e III-V da <i>Escala</i> .....	56
Figura 18 - Distribuição das respostas pelos cinco níveis da <i>Escala</i> .....	57
Figura 19 - Percentagem das respostas.....	58
Figura 20 - Número de acertos e erros.....	59
Figura 21 - Acertos/erros no <i>Teste de vocabulário de escolha múltipla</i> .....	59
Figura 22 - Número de acertos e erros.....	60
Figura 23 - Acertos/erros no <i>Teste de vocabulário de escolha múltipla</i> .....	60
Figura 24 - Acertos/erros (valores absolutos).....	61
Figura 25 - Distribuição das respostas obtidas pelos cinco níveis da <i>Escala</i> .....	62
Figura 26 - Distribuição das respostas pelos cinco níveis da <i>Escala</i> .....	62
Figura 27 - Distribuição das respostas pelos níveis I-II e III-V da <i>Escala</i> .....	63
Figura 28 - Distribuição das respostas pelos níveis I-II e III-V da <i>Escala</i> .....	63
Figura 29 - Distribuição das respostas obtidas pelos cinco níveis da <i>Escala</i> .....	64
Figura 30 - Distribuição das respostas pelos cinco níveis da <i>Escala</i> .....	64
Figura 31 - Distribuição das respostas pelos níveis I-II e III-V da <i>Escala</i> .....	65
Figura 32 - Distribuição das respostas pelos níveis I-II e III-V da <i>Escala</i> .....	65
Figura 33 - Distribuição das respostas por níveis (valores percentuais), da <i>Escala</i> .....	66

Figura 34 - Percentagem das respostas.....	67
Figura 35 - Número de acertos/erros.....	67
Figura 36 - Percentagem de acertos/erros .....	68
Figura 37 - Número de acertos/erros.....	68
Figura 38 - Percentagem de acertos/erros .....	69
Figura 39 - Percentagem de acertos/erros .....	69
Figura 40 - Comparação da distribuição das respostas por nível (valores absolutos)..	70
Figura 41 - Comparação da distribuição das respostas por nível (valores percentuais)	71
Figura 42 - Comparação da distribuição das respostas pelos níveis I,II e III-V .....	71
Figura 43 - Comparação da percentagem de níveis I/II versus III/IV/V .....	72
Figura 44 - Comparação da distribuição das respostas por nível (valores absolutos)	72
Figura 45 - Comparação da distribuição das respostas por nível (valores percentuais) .....	73
Figura 46 - Comparação da distribuição das respostas pelos níveis I,II e III-V .....	73
Figura 47 - Comparação da percentagem de níveis I/II versus III/IV/V .....	74
Figura 48 - Comparação do número de acertos e erros .....	74
Figura 49 - Comparação da percentagem de acertos/erros.....	75
Figura 50 - Comparação do número de acertos e erros .....	75
Figura 51 - Comparação da Percentagem de acertos/erros .....	76

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem .....	17
Tabela 2 - Centros de interesse do Português Fundamental.....	23
Tabela 3 - Esquema de correção das categorias da <i>Escala de conhecimento lexical</i> .	41
Tabela 4 - Descrição do estudo.....	43
Tabela 5 - Palavras selecionadas para o estudo .....	45

## INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros. Se muitas vezes designamos o Português como *língua materna*, não o fazemos certamente por acaso: naquela imagem representa-se bem a noção de que a língua que aprendemos (e que a escola depois incorpora como matéria central) está diretamente ligada à nossa criação e ao nosso desenvolvimento como seres humanos (Reis, et al., 2009, p. 6).

Desde que nasce até que inicia o seu processo de escolarização, a criança faz um longo percurso que lhe permite a aquisição de significativas competências linguísticas. “ O desenvolvimento lexical começa muito cedo, quando a criança é capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve frequentemente associada a uma pessoa, uma ação ou um objeto, mas prolonga-se por toda a vida” (Duarte I. , 2011, p. 12).

O contacto com a língua materna, no seio da família e da comunidade, permite-lhe adquirir e desenvolver as regras do sistema linguístico a que é exposta, i.e. processar a aprendizagem informal da língua. “Iniciada de modo natural em ambiente familiar, a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida” (Reis, et al., 2009, p. 21).

A entrada na escola suscita na criança a necessidade de enriquecer o seu vocabulário visto que muitas das palavras com que se depara não têm qualquer significado no seu léxico mental.

À medida que progredem na escolaridade, as necessidades de leitura e de compreensão oral que enfrentam exigem que as crianças e os jovens enriqueçam drasticamente o seu capital lexical não só com palavras de âmbito geral como, igualmente, com termos técnicos provenientes de várias áreas científicas e tecnológicas (Duarte I. , 2011, p. 20).

Cabe à escola e ao professor criar estratégias que permitam à criança aumentar o seu capital lexical de forma lúdica, criativa e, acima de tudo, eficaz.

É muito importante fixar como objetivo educativo o enriquecimento do capital lexical das crianças e o desenvolvimento da sua consciência lexical. Como a investigação tem evidenciado, trata-se de traves mestras do nosso conhecimento da língua, ingredientes essenciais das nossas competências de uso da língua e fatores decisivos do sucesso escolar (Duarte I. , 2011, p. 30).

Segundo Inês Duarte (2011), “existe uma correlação forte entre o volume de leituras de uma criança e a dimensão do seu capital lexical. Por esta razão, encorajar

as crianças a lerem muito é um dos melhores caminhos conducentes ao aumento do seu capital lexical“ (p.24).

Ouvir ler e contar histórias é uma atividade enriquecedora e de reconhecida importância para o desenvolvimento integral da criança. “Cremos firmemente que a criança é, desde o seu nascimento, uma exploradora nata de literacia, que aprende a ser e a relacionar-se com os outros por meio da linguagem e que o texto literário, com todo o seu rico caudal de possibilidades expressivas e comunicativas, constitui para ela, um dos veículos privilegiados de acesso ao mundo” (Azevedo, 2003, pp.8,9).

Ao contactar com as histórias para a infância, ela aprende a conhecer o mundo e a relacionar-se com os outros. As histórias descrevem-lhe o mundo e a vida de forma perceptível, falam-lhe das suas emoções, retratam os seus medos e os seus desejos, dão resposta aos seus problemas e dificuldades, ajudam-na a conhecer e a conhecer-se. “Ao mesmo tempo que distrai a criança, o conto de fadas elucida-a sobre si própria e promove o desenvolvimento da sua personalidade” (Bettelheim, 1988, p. 20). As histórias para a infância transmitem

(...) mensagens importantes para o psiquismo consciente, pré-consciente ou inconsciente, qualquer que seja o nível em que funcione. Lidando com problemas humanos universais, especialmente com os que preocupam o espírito da criança, as histórias falam do seu ego nascente, encorajando o seu desenvolvimento, enquanto ao mesmo tempo, aliviam tensões pré-conscientes ou inconscientes (Bettelheim, 1988, pp. 12,13).

As histórias para a infância têm também um papel humanizador, ajudando a criança a encontrar um sentido para a vida e para o mundo. Esta relação permite que a criança forme a sua personalidade, aprenda a agir individualmente e em sociedade. “Conhece-se também o papel socializador desempenhado pela literatura infantojuvenil em particular, ao apresentar modelos e valores numa fase fundamental na construção da personalidade” (Bastos, 1992, p. 170).

Como defende Azevedo (2006a), os textos literários têm, ainda, um importante papel pedagógico no que concerne ao ensino da língua materna.

A interação com textos literários assegura ao leitor o acesso a usos da língua mais complexos e mais elaborados, os quais, familiarizando-o com atos de linguagem marcados por um complexo e potente interacionismo sócio-cultural do seu polígrafo, intrinsecamente fomentador de uma visão singular, inusitada e criativa do real, representam, para o sujeito que inicia a escolaridade, um autêntico capital cultural, capaz de potencializar a consecução do seu sucesso escolar e social futuros (pp. 26, 27).

O contato com o texto literário, através da atividade lúdica, tradicionalmente denominada Hora do Conto, permite que a criança brinque, jogue e se divirta, comunique e partilhe, aja e interaja. Esta atividade faculta o acesso de forma significativa e eficaz, a outras competências como, a leitura e a escrita.

A leitura de histórias é uma atividade fundamental na sala de aula,

(...) não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição do vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na seleção da informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às atividades a ela ligadas (Mata, 2008a, p. 72).

O texto literário faculta à criança o acesso a usos linguísticos mais complexos e elaborados que lhe permitem afastar-se das utilizações típicas do coetâneo e do familiar, que a criança já domina quando inicia a escolarização (cf. Azevedo, 2003) e conhecer novos mundos e novas realidades, aumentando e desenvolvendo o seu capital, lexical e cultural.

As palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos. É por isso fácil de compreender que exista uma correlação forte entre sucesso escolar e capital lexical (i.e., o conjunto organizado de palavras que conhecemos e usamos). Com efeito, quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão da leitura (Duarte I. , 2011, p. 10).

Cada vez mais se verifica que crianças revelam inúmeras dificuldades em utilizar corretamente a língua materna em contextos concretos. Utilizam uma linguagem pobre e deficitária. Expressam-se incorretamente, quer a nível oral quer a nível escrito. Apresentam, enormes dificuldades na interpretação de textos literários, principalmente ao nível das inferências e de textos técnicos, devido à escassez de vocabulário. Estas dificuldades estão presentes em todas as áreas e disciplinas e não exclusivamente na aula de língua portuguesa.

Testes nacionais e internacionais de aferição têm vindo a sublinhar a existência de graves problemas na capacidade que muitos alunos manifestam em exercitarem, com sucesso, a sua língua materna em contextos concretos de uso. São, de facto, muitos os que, frequentando ainda a escolaridade obrigatória, se deparam com dificuldades em executar tarefas de complexidade variável, como sejam, por exemplo, as de ler e interpretar adequadamente um texto ou as de concretizar o exercício de uma palavra autónoma (Azevedo, 2006b, p. 1).

Ajudar a prevenir ou a superar estes problemas é uma necessidade reconhecida.

Nunca como hoje se tem clamado tanto pela necessidade de uma reforma que venha superar algumas das graves deficiências que, correntemente, se associam a determinadas práticas de educação formal. Uma das áreas onde esse clamor é ouvido com maior insistência é, especificamente, a do ensino-aprendizagem da língua materna (Azevedo, 2003, p.8).

Facultar à criança o contacto com o texto literário, explorá-lo em toda a sua mundividência e por meio dele promover a aquisição de novo vocabulário, para que consiga exprimir-se de forma mais clara através desse incremento do seu capital lexical e linguístico, é de grande importância e constitui uma preocupação educativa atual.

A aprendizagem sistemática de vocabulário é indispensável para compreender os discursos ouvidos. É preciso promover o alargamento do vocabulário da criança para que ela compreenda os discursos da escola, se integre plenamente na vida do grupo a que agora pertence e na comunidade de que faz parte (Reis, et al., 2009, p. 83).

No quadro contextual que acabámos de apresentar, o presente estudo partiu da formulação do seguinte problema:

A audição regular de histórias para a infância e a sua exploração vocabular, em contexto da Hora do Conto, contribuem para o enriquecimento do léxico de crianças a frequentar o 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico?

Em termos gerais, pretende-se com este estudo: i) aprofundar o conhecimento sobre o papel da Literatura para a infância (no âmbito da Hora do Conto) enquanto estratégia promotora da aquisição e desenvolvimento de vocabulário de crianças a frequentar o 4º ano de escolaridade; ii) verificar se a audição e exploração regular de histórias para a infância pode constituir uma estratégia pedagógica capaz de permitir à criança a aquisição de novas unidades lexicais e dos respetivos valores semânticos; iii) verificar se a criança consegue aplicar essas unidades linguísticas em tarefas que lhe sejam propostas.

A redação do presente trabalho organiza-se em três capítulos:

No primeiro capítulo, apresenta-se a revisão da literatura sobre os temas chave envolvidos neste estudo, nomeadamente Léxico, Aquisição Linguística e Lexical e Leitura.

No segundo capítulo, descreve-se a metodologia aplicada ao longo deste estudo, sendo referidos os instrumentos de recolha de dados e a constituição da amostra. Procedeu-se, também, à descrição do estudo, dos momentos que o constituíram e do projeto de intervenção pedagógica levado a cabo.

Ao longo do terceiro capítulo, apresentam-se os dados obtidos nos pré-testes e pós-testes aplicados, procedendo-se, no capítulo seguinte, à discussão dos mesmos.

## CAPITULO I - REVISÃO DA LITERATURA

### 1.1. LÉXICO

#### 1.1.1. Definição

Tradicionalmente, o léxico é definido como sendo o conjunto de palavras que constituem uma língua. Segundo o Dicionário de Termos Linguísticos (Xavier & Mateus, 1992), entende-se por léxico “o conjunto das unidades que formam a língua de uma comunidade, de uma atividade humana, de um locutor...”. Todavia, existem outras definições:

É a parte da língua que primeiramente configura a realidade extralinguística e arquiva o saber linguístico duma comunidade. Avanços e recuos civilizacionais, descobertas e inventos, encontros entre povos e culturas, mitos e crenças, afinal quase tudo, antes de passar para a língua e para a cultura dos povos, tem um nome e esse nome faz parte do léxico. O léxico é o repositório do saber linguístico e é ainda a janela através da qual um povo vê o mundo. Um saber partilhado que apenas existe na consciência dos falantes duma comunidade (Vilela, 1994, p. 6).

O mesmo autor (1995a, p.13) define léxico segundo duas perspetivas diferentes: i) na perspetiva cognitivo-representativa, define-o como sendo “a codificação da realidade extralinguística interiorizada no saber de uma dada comunidade linguística”; ii) na perspetiva comunicativa apresenta-o como “o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si”. Conclui, no entanto, que em qualquer das perspetivas se trata sempre “da codificação de um saber partilhado”.

O léxico é o subsistema mais dinâmico e aberto de uma língua, é o elemento diretamente chamado a configurar linguisticamente a realidade e tudo o que nela se apresenta de novo (Ferreira, 1985; Vilela, 1994; Biderman, 2001).

“ Funciona como um depósito comum onde os utentes da língua vão buscar as palavras que pretendem utilizar” (Ferreira, 1985, p. 22), estando constantemente em mudança e renovação.

Todos os dias aparecem novas palavras e outras caem em desuso ou esquecimento, todos os dias são adotados *empréstimos* de outras línguas, todos os dias surgem novos significados para as palavras já existentes. O léxico apresenta-se assim como “uma matéria não finita, não previsível, profundamente irregular, muito particular

e marcadamente heterogénea” (Ferreira, 1985, p. 23) o que torna o seu estudo demasiado difícil e limitado.

Vilela (1994) sublinha que “o léxico é a janela através da qual um povo vê o mundo” (p.6) e com ele se comunica. “Considerados os diferentes níveis de uma língua, o lexical apresenta-se, sem sombra de dúvida, como a porta mais aberta na relação entre as várias culturas existentes, sem que tal intercâmbio traga qualquer prejuízo para as línguas em constante inter-relação” (Câmara, 2010, p. 46). Como exemplos visíveis desta realidade, destacam-se os *strangeirismos* e os *empréstimos* linguísticos que todos os dias aparecem e ampliam o universo lexical do português.

Ao tentar definir léxico urge diferenciá-lo de vocabulário. Picoche (1997) entende por léxico o conjunto de palavras que uma língua põe à disposição dos seus locutores, para a mesma autora, o vocabulário é o conjunto de palavras utilizadas por um determinado locutor em determinada circunstância.

Vilela (1995a) afirma que o léxico “é o conjunto das palavras fundamentais, das palavras ideais de uma língua” enquanto vocabulário é o “conjunto dos vocábulos realmente existentes num determinado lugar e tempo”. Segundo o mesmo autor, “o léxico é o geral, o social e o essencial e o vocabulário é o particular, o individual e o acessório” (p.13).

Assim, poder-se-á dizer que o léxico é uma realidade da língua à qual se pode aceder através do contacto com vocabulários particulares.

Segundo Picoche (1997), o vocabulário pressupõe a existência do léxico e o léxico transcende os vocabulários mas não é acessível senão através deles. Afirma também que é extremamente difícil de enumerar todas as palavras que constituem o léxico de uma língua visto que este é constantemente sujeito a enriquecimentos e empobrecimentos, alterações e mudanças, e até mesmo os dicionários, por mais ambiciosos que sejam, podem dar uma imagem aproximada, mas sempre incompleta desta realidade imensa e ilimitada.

O léxico de uma língua, sem ser uma manta de retalhos, não é um todo homogéneo, constitui o que costumamos designar por diassistema: as palavras de todos os dias convivem com as palavras dos especialistas, as palavras da língua falada (ou estilo coloquial) vivem lado a lado com as palavras da língua escrita (ou estilo refletido), as palavras “velhas”, ainda de uso corrente, coabitam com arcaísmos e neologismos (Vilela, 1995a, p. 16).

Se conhecer todo o léxico de uma língua é tarefa difícil, saber o número total de palavras que cada indivíduo conhece é-o ainda mais. O conteúdo do léxico mental de uma pessoa não é fixo, não existe um número certo de palavras que cada um deve

conhecer ou saber e determinar a extensão ou a quantidade de vocabulário que cada pessoa possui é uma tarefa difícil (Selva, 1999, p. 13). Segundo Bogaards (1994, citado por Selva, 1999) estima-se que um falante médio poderá conhecer cerca de 35 000 palavras e segundo Aitchison (1987, citado por Selva, 1999), um adulto com formação conhecerá entre 50 000 e 250 000 palavras.

Todos os dias, o ser humano entra em contacto com novas palavras e atualiza os seus significados.

No entanto, a aquisição lexical é um processo individual, gradual e lento, i.e., não se processa de igual forma ou ritmo, em todos os indivíduos. É sob o efeito da repetição e da experiência que as associações entre conceitos e palavras se estabelecem, dependendo, em muito, das motivações e necessidades individuais. A criação de associações ou a construção de “teias verbais” será, então, um empreendimento próprio de cada indivíduo (Selva, 1999, p. 21) e, para que o acesso a um determinado item lexical seja rápido, tanto para a compreensão como para a produção, cada nova palavra que se aprende é inserida numa rede já existente de muitas outras, que se encontram organizadas, segundo critérios diversificados (semelhança semântica, classe gramatical, características fonético-fonológicas, frequência de uso, nível de ativação, ...) (Leiria, 2001), no léxico mental de cada indivíduo.

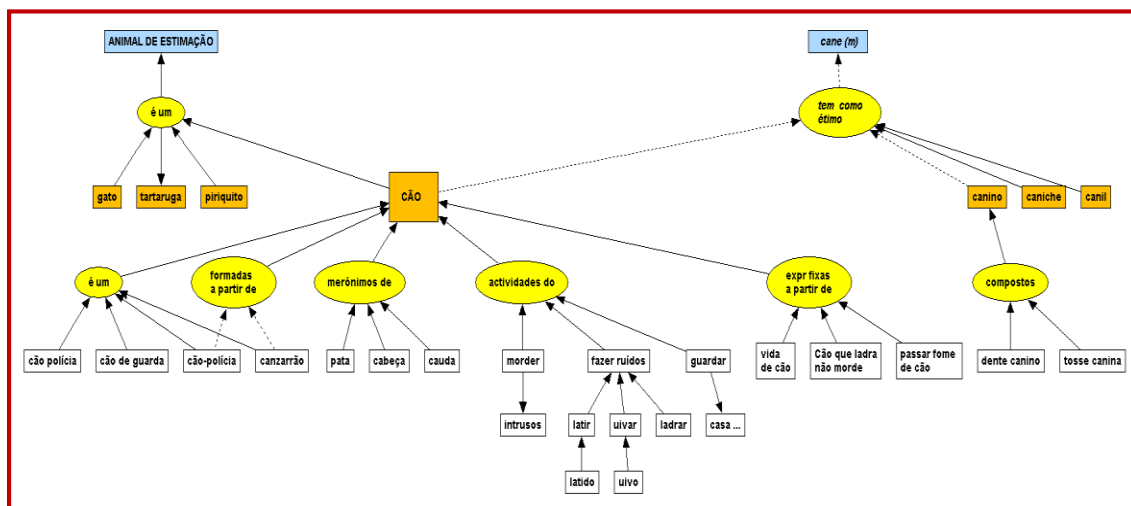


Figura 1 - Esboço de uma Rede Semântica (Informal) (Bento, 2009)

É hoje praticamente consensual o facto de que, na estruturação deste léxico mental, são, absolutamente, essenciais as relações que as palavras estabelecem entre si e que podem ser de natureza diversa – formal (homofonia, homografia, homonímia, paronímia), morfológica (palavras da mesma família), semântico-concetual (sinonímia, oposição,

hiponímia/ hiperonímia, meronímia/holonímia (...)). O léxico passou, então a ser entendido como uma rede de itens lexicais (daí o conceito de *Wordnet*), ligados por nexos semânticos e conceituais, indispensáveis à estruturação do léxico (Correia, 2008, p. 4).

### **1.1.2. As ciências do léxico – Breve abordagem**

O léxico é objeto de estudo de diversas disciplinas.

Essas diferentes abordagens embora, por vezes, deixem em aberto um grande número de problemas e controvérsias, fornecem um grande número de conceitos operatórios que orientam o professor no desenvolvimento de metodologias para a aprendizagem de vocabulário e, sem a pretensão de dar soluções milagrosas, fornecem a base para uma abordagem mais racional e eficaz (Bedouhene, 2006).

A lexicologia é uma ciência recente, mas o estudo das palavras remonta à Antiguidade Clássica. Os estudos lexicais permaneceram durante muito tempo esquecidos ou eram simplesmente abordados em segundo plano.

Relegados a segundo plano, os estudos lexicais foram deixados de lado para dar lugar às preocupações acerca dos estudos fonéticos, morfológicos e sintáticos. Quase nada se fazia com as palavras de uma língua além de organizá-las alfabeticamente e buscar suas definições a partir de sua literatura. Apenas a lexicografia tinha uma função definida até o início do século XIX, pelo menos. Nos finais do século XIX, com a marca triunfal da geografia linguística e conseqüentemente o florescimento da onomasiologia, o interesse linguístico passa pouco a pouco da investigação fonética para a dos problemas lexicais (Abbade, 2011, p. 1333).

Atualmente, a Lexicologia é o estudo científico do léxico das línguas naturais, tendo como objeto a descrição e o relacionamento do subsistema lexical com os restantes subsistemas da língua, incidindo sobretudo na análise da estrutura interna do léxico, nas suas relações e inter-relações (Vilela, 1994; Bedouhene, 2006; Abbade, 2011).

A lexicologia enquanto ciência do léxico estuda as suas diversas relações com os outros sistemas da língua, e, sobretudo as relações internas do próprio léxico. Essa ciência abrange diversos domínios como a formação de palavras, a etimologia, a criação e importação de palavras, a estatística lexical, relacionando-se necessariamente com a fonologia, a morfologia, a sintaxe e em particular com a semântica (Abbade, 2011, p. 1332).

Assim, a Lexicologia tem como objetivo principal facultar os pressupostos teóricos e que permitem compreender o funcionamento da componente lexical de uma língua. A sua função é apresentar a informação relevante acerca das unidades lexicais

necessárias à produção do discurso e dar conta do papel das mesmas na totalidade do sistema lexical (Vilela, 1994).

A lexicologia ocupa-se de descrever a estrutura do léxico, o modo como se organiza, as regularidades apreensíveis no léxico, que têm vindo progressivamente a tornar-se mais claras para o observador: o léxico já não é hoje encarado meramente como o repositório das unidades lexicais e suas respetivas idiosincrasias, mas antes como um componente da gramática que, apesar das suas particularidades, apresenta as suas regularidades próprias e uma forma de estruturação específicas (Correia, 2008, p. 3).

Quando se fala em Lexicologia é imperioso falar-se também em Lexicultura.

Com o intuito de sustentar a dialética existente entre léxico e cultura, Robert Galisson, em 1987, (cf. também Lino, 2003), criou o conceito de Lexicultura que privilegia a consubstancialidade do léxico e da cultura e estabelece o valor que certas palavras e expressões adquirem pelo uso que delas se faz:

Língua e cultura são indissociáveis. A língua de um povo é um de seus mais fortes retratos culturais. Essa língua é organizada por palavras que se organizam em frases para formar o discurso. Cada palavra selecionada nesse processo acusa as características sociais, económicas, etárias, culturais... de quem a profere. Partindo dessa premissa, estudar o léxico de uma língua é abrir possibilidades de conhecer a história social do povo que a utiliza (Abbade, 2011, p. 1332).

A língua faz parte da cultura de um povo pois é através dela que a comunidade se expressa.

A aprendizagem do Português encontra-se diretamente relacionada com a configuração de uma consciência cultural progressivamente elaborada, no âmbito da qual se vão afirmando e depurando o reconhecimento e a vivência de uma identidade de feição coletiva. Entram nessa identidade coletiva componentes de natureza genericamente cultural, histórica, social, artística, geográfica, simbólica, etc., componentes esses que a língua trata de modelizar; nesse quadro, ocupam um lugar capital os textos literários, entendidos como modelização própria, esteticamente codificada e também culturalmente vinculada a visões do mundo que interagem com o espaço (e em particular com o espaço nacional) em que surgem (Reis, et al., 2009, p. 12).

E se léxico e cultura são as duas partes de um todo, o dicionário é o instrumento cultural que remete para ambas. Um dicionário é constituído de entradas léxicas que ora se reportam a uma palavra da língua, ora a um elemento da cultura (Biderman, 1984, p. 28).

Cabe, neste contexto, considerar o dicionário à luz das técnicas lexicográficas, propostas pela Lexicografia “a ciência dos dicionários” (Biderman, 2001, p. 17).

Os lexicógrafos devem conhecer muito bem a sua língua materna e ter uma ampla leitura do seu património literário e cultural de todas as épocas no caso de idioma de longa

tradição cultural como é o caso do português. Devem conhecer igualmente variantes faladas da língua. E devem saber que vão executar uma tarefa científica e cultural que se assemelha muito ao labor dos monges na Idade Média, os quais se aplicavam dedicada e apaixonadamente à cópia de manuscritos e/ou traduções de textos clássicos e científicos de outras línguas, ritualmente, dia após dia, durante toda a sua vida. O dicionarista precisa ser como esse monge. Descrito o perfil do nosso cientista, vejamos como os lexicógrafos devem executar a sua missão (Biderman, 1984, p. 29).

Segundo Biderman (1984), um dicionário deve fundamentar-se na recolha de dados léxicos e linguísticos para a constituição de um corpus representativo da língua escrita e falada.

O dicionário padrão da língua e os dicionários unilíngues são os tipos mais comuns de dicionários. Em nossos dias eles se tornaram um objeto de consumo obrigatório para as nações civilizadas e desenvolvidas. Existem várias modalidades e vários tamanhos de dicionários unilíngues. O tamanho físico é normalmente função da riqueza do repertório léxico nele incluído. Atualmente o planeamento de dicionários da língua se fundamenta nos resultados de quarenta anos de pesquisas em Estatística Léxica. Esses dicionários unilíngues geralmente se distribuem em algumas categorias, dependendo da sua destinação e do tipo de usuário para o qual ele é planejado (Biderman, 1984, p. 27).

O dicionário apresenta a descrição lexical de uma língua e constitui-se assim como uma das grandes instituições linguísticas e culturais de uma sociedade; é um instrumento para orientar quem o consulta sobre os significados e os usos das palavras, para que os consulentes possam exprimir-se com a maior precisão e propriedade, utilizando o *tesouro* léxico que a língua põe à disposição dos falantes do idioma (Biderman, 1984, p. 27).

## **1.2. AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA E LEXICAL**

O processo de aquisição da linguagem é um tema há muito estudado em várias áreas (Psicologia Cognitiva, Linguística, Psicolinguística...) e por diferentes especialistas (Skinner, Chomsky, Piaget, Vygotsky...). No entanto, é, e foi sempre, um tema bastante problemático e controverso. A principal controvérsia surgiu entre Chomsky e Skinner.

Skinner defendia que a criança, quando nasce, não possui qualquer competência linguística e que esta vai sendo adquirida, através da experiência que a mesma vai vivendo, no seu meio familiar e social. Chomsky opõe-se defendendo uma visão inatista da aquisição da linguagem, sublinhando que, desde o nascimento, a criança está preparada e predisposta para o desenvolvimento da linguagem visto que

possui um *dispositivo* inato, especializado na aquisição da linguagem (*Language Acquisition Device*) capaz de processar o *input* de qualquer língua natural.

Outra corrente teórica sobre aquisição linguística, na linha das anteriores, é a de Jean Piaget que considera a criança como um agente ativo no processo de aquisição da linguagem e no seu próprio processo de desenvolvimento. Ao longo deste processo, a criança deverá passar por períodos específicos de desenvolvimento intelectual, a que Piaget chama de estádios: sensório-motor (do nascimento aos 18 meses), pré-operatório (dos 18 meses aos sete anos), operatório concreto (dos sete aos 11 anos) e operatório formal (a partir dos 11 anos) (Piaget, 1978).

Mais tarde, surge a teoria de Vygotsky, que defende, como base do desenvolvimento da linguagem, a interação entre a criança e o adulto, isto é, se a criança tem uma predisposição inata para o desenvolvimento da linguagem, este só é possível graças às múltiplas relações e interações que a criança estabelece com aqueles que a rodeiam (família, sociedade, escola).

A partir do momento que a criança descobre que tudo tem um nome, cada novo objeto que surge representa um problema que a criança resolve atribuindo-lhe um nome. Quando lhe falta a palavra para nomear este novo objeto, a criança recorre ao adulto. Esses significados básicos de palavras assim adquiridos funcionarão como embriões para a formação de novos e mais complexos conceitos (Vygotsky, 2001, p. 9).

Assim, logo que nasce, a criança inicia o seu processo de aprendizagem das competências linguísticas e lexicais da comunidade a que pertence. Ela é, desde logo, exposta a enunciados de fala que lhe permitem comunicar com aqueles que a rodeiam (Gonçalves, Guerreiro, e Freitas, 2011). Aos poucos, através do contacto com o meio social e da interação com o adulto, ela vai aprimorando essas competências.

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

Na primeira etapa do desenvolvimento linguístico, desde o nascimento até perto dos três meses de idade, o choro é a principal ferramenta de comunicação da criança. Ela utiliza-o para se exprimir e sabe que usando-o terá as suas necessidades supridas. Aos poucos, vai-se apercebendo que ao variar as características sonoras do seu choro obtém uma maior ou menor atenção por parte daqueles que a rodeiam.

O choro, como primeira manifestação sonora de desconforto, dá lugar, por volta dos dois meses de idade, à produção de sons vocálicos e consonânticos que expressam bem-estar e prazer. É o denominado *palreio* que, juntamente com o sorriso e um pouco depois com gargalhadas, marca uma alteração substancial na capacidade comunicativa do bebê. A etapa seguinte, o período da *lalação*, que se estende até aos nove/dez meses, caracteriza-se por uma repetição de sílabas, do tipo “mamamama” ou “babababa”, com uma estrutura CVCV (consoante/vogal/consoante/vogal) (Sim-Sim, Silva, e Nunes, 2008, p. 15).

No início do terceiro mês de vida, o bebê começa a produzir sons guturais e vocálicos, responde a estímulos sonoros através de um sorriso ou de um murmúrio, começa por falar, treinando o seu sistema fonador, antes de produzir sons organizados em sequências de consoante vogal, na fase da *lalação* (Gonçalves, Guerreiro, e Freitas, 2011).

A criança aprende, ainda nesta fase, que “as sequências de sons podem comportar significados distintos, que permanecem assaz constantes, apesar das mudanças no contexto social e linguístico” (Rebelo, 1993, p. 29).

A partir dos dez meses de idade, a criança conhece já o significado de algumas palavras, tais como “pai”, “mãe”, “sim”, “não”, e é capaz de responder com gestos aos sons ou palavras pronunciadas pelos adultos. Surgem, aos poucos, as primeiras palavras utilizadas com sentido, tais como “mamã”, “papá”, “popó”, “papa”.

Linguisticamente, a produção das primeiras palavras marca o início do desenvolvimento de todos os subsistemas da língua no âmbito da produção. Em termos de léxico, estas primeiras palavras referem-se a palavras sócio pragmáticas, utilizadas para cumprir funções específicas em atividades de interação; expressões de afeto, caracterizadas pelas vocalizações iniciais que revelam os estados emocionais internos da criança; palavras presas ao contexto, produzidas em situações específicas e limitadas; e/ou palavras referenciais, aquelas que designam objetos e eventos e/ou apontam para as suas propriedades ou estados (Vidor, 2008, p. 35).

Dos 12 aos 24 meses de idade, a criança vai progressivamente enriquecendo o seu vocabulário através do diálogo e da interação com o adulto e a aquisição de palavras novas passa a ser quase que diária.

Na vida da criança, comunicação, linguagem e conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo, com um pendor eminentemente social e interativo. 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. Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante (Sim-Sim, Silva, e Nunes, 2008, p. 11).

O período que se estende entre os 24 meses e os quatro anos, aproximadamente, é o período da constituição do sistema linguístico. Tal como refere Bassano (2005), é um período marcado por progressos fantásticos em vários domínios, tais como, o desenvolvimento fonológico (aquisição dos sons da língua), o desenvolvimento do léxico (aquisição de novas palavras), da gramática, o desenvolvimento das competências discursivas (organização das frases) e pragmáticas (o uso apropriado da língua em contexto).

A autora salienta, ainda, que apesar do rápido e eficaz desenvolvimento ocorrido neste período, o vocabulário de uma criança de três anos é ainda muito modesto comparado com as duas mil palavras adquiridas por uma criança de seis anos ou com as trinta ou cinquenta mil de um adulto. Eve Clark (1993, citado por Leiria 2001) salienta que, entre os dois e os seis anos de idade, uma criança adquire 10 palavras novas por dia até chegar mais ou menos a 14 000; entre os 10, 11 anos encontra, aproximadamente, 10 000 palavras novas; entre os 9 e os 15 é exposta a uma média de 85 000 raízes/bases diferentes e mais ou menos 100 000 significados distintos nos textos escolares; até aos 17 anos, adquire aproximadamente 3 000 palavras novas, dispondo um adulto de uma produção vocabular de 20 000 a 50 000 formas.

Contudo, e conforme vai crescendo, a criança vai adquirindo cada vez mais vocabulário e desenvolvendo a sua capacidade linguística.

Considera-se que o início do período linguístico tem lugar com o aparecimento da primeira palavra, e as palavras são o núcleo básico de uma língua. Não cessamos de aprender novas palavras ao longo de toda a vida, contudo, nos primeiros cinco anos, o ser humano tem uma prodigiosa capacidade para adquirir e usar palavras novas. Dado o potencial de crescimento lexical nessa fase etária, alguém já comparou as crianças dessa idade a “aspiradores lexicais” (Sim-Sim, Silva, e Nunes, 2008, p. 17).

Aos seis anos de idade, a criança já possui um capital lexical significativo e é capaz de produzir um discurso estruturado.

Na escola aprenderá a compreender diferentes tipos de textos e de discursos e adquirirá conhecimentos essenciais para o seu crescimento e desenvolvimento.

O 1.º ciclo proporciona a muitos alunos o primeiro contacto com um modelo de educação formal, constituindo uma etapa determinante de todo o seu percurso escolar. Este ciclo privilegia um desenvolvimento integrado de atividades e áreas de saber, visa facultar aos alunos a apropriação de procedimentos e instrumentos de acesso à informação, nomeadamente a utilização das tecnologias da informação e comunicação, e de construção do conhecimento, bem como aprendizagens significativas, essenciais ao seu crescimento pessoal e social (Reis, et al., 2009, p. 21).

O contacto e o diálogo com outras crianças e com os adultos, o partilhar dos acontecimentos e das vivências do dia-a-dia, a troca de opiniões e ideias, permitirão à criança o seu desenvolvimento pessoal, social e, acima de tudo vocabular. Ela aprenderá novos conceitos e diversificará os seus discursos. Aprenderá a ver o mundo de outras formas, com outros olhos.

Quando inicia o seu processo de escolarização, a criança possui um determinado desenvolvimento linguístico e quanto maior e mais diversificado for esse conhecimento mais facilitadas serão as aprendizagens da leitura e da escrita.

No entanto, as crianças, ao entrarem para a escola não possuem o mesmo potencial linguístico.

À entrada para o 1.º ano de escolaridade, as estruturas sintáticas básicas e as regras essenciais de concordância estão adquiridas. Há, contudo, diferenças individuais que podem marcar o futuro sucesso da criança. Essas diferenças, fundamentalmente relacionadas com a extensão e riqueza lexical e com a compreensão e o uso de estruturas sintáticas complexas, dependem principalmente da riqueza das interações linguísticas que a criança experimentou (Sim-Sim, Silva, e Nunes, 2008, p. 22).

Muitos são os fatores que contribuem para a diferenciação de competências linguísticas: o ambiente familiar, o nível de escolarização dos pais, o acesso a produtos e manifestações culturais, toda a envolvência física, humana, social e económica. Segundo Bernstein (1990) um meio onde as trocas verbais são pobres não estimula a criança e esta quando chega à escola apresenta um *deficit* de linguagem que influenciará toda a aprendizagem futura.

Por volta dos sete anos, a criança já adquiriu uma linguagem mais elaborada e completa, sendo a articulação, a compreensão e a entoação apresentadas de forma adequada. Considera-se, no entanto, que a aquisição da linguagem só se estabiliza na adolescência, quando alguns aspetos gramaticais são totalmente apreendidos.

Tal como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), durante a infância, o desenvolvimento da linguagem processa-se de forma holística e articulada sendo possível identificar e distinguir diferentes domínios de desenvolvimento que se interrelacionam e que são essenciais para que a língua materna seja plenamente adquirida, tal como mostra a imagem seguinte:



Figura 2 - Domínios de desenvolvimento (Sim-Sim, Silva, e Nunes, 2008, p. 25)

As autoras supracitadas descrevem, o desenvolvimento fonológico como dizendo respeito à capacidade para discriminar e articular todos os sons da língua, enquanto o desenvolvimento semântico contempla o conhecimento e o uso do significado dos enunciados linguísticos (palavras, frases, discurso). O desenvolvimento sintático diz, por sua vez, respeito ao domínio das regras de organização das palavras em frases e o desenvolvimento pragmático à aquisição das regras de uso da língua.

Estes domínios de desenvolvimento fazem parte da aprendizagem de todas as crianças em qualquer língua materna e podem resumir-se, tal como se apresenta no quadro seguinte, desta forma:

Tabela 1 - Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem  
(Sim-Sim, Silva, e Nunes, 2008, p. 26)

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

Poder-se-á mais uma vez afirmar, que o desenvolvimento da linguagem tem como base a interação entre a criança e o adulto, nela interferindo variadíssimos fatores e que o mesmo se processa com a aquisição lexical, elas dependem, e muito, do acesso que a criança tem à informação e das interações que estabelece com os outros, tendo um papel fundamental neste processo a família, a sociedade e a escola.

A qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional. As trocas verbais com a criança, e na sua presença, ativam a capacidade inata para a linguagem e permitem que o aprendiz de falante vá construindo o seu próprio conhecimento sobre a língua materna, o qual se torna estável no final da adolescência (Sim-Sim, Silva, e Nunes, 2008, p. 12).

Se cabe à família a função fulcral de inserir o novo ser na sociedade e no mundo, funcionando como pedra basilar, como principal agente de socialização da criança. Se é através dela que a criança aprende os valores e se integra na classe social a que

pertence (Bernstein, 1990), é à escola que se pede a função de consolidar e aperfeiçoar o desenvolvimento linguístico e lexical da criança.

Para que a criança possa aprender a comunicar usando a língua do seu grupo social, precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar com falantes da sua língua materna. Para além do contexto familiar, o ambiente educativo (...) constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e académico com sucesso (Sim-Sim, Silva, e Nunes, 2008, p. 29).

Tal como afirmam Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2011), diversos estudos têm demonstrado que, por um lado, o nível linguístico que a criança possui à entrada para o 1º ciclo do ensino Básico determina o seu percurso e sucesso e que, por outro lado, a forma como a escola age e a estimula vai influenciar e determinar a evolução futura da criança. E se o papel da escola assume um carácter insubstituível e definitivo, é fundamental que, na sala de aula, as crianças tomem contacto sistemático com enunciados, com estruturas e léxico de complexidade variada, pois só assim poderão desenvolver satisfatoriamente o conhecimento global da sua língua e das regras que regem o seu funcionamento.

É, ainda, de suma importância, que a escola promova a aproximação com o meio familiar (Gonçalves, Guerreiro, e Freitas, 2011). Se, por um lado, a família deve ser o alicerce desta construção, à escola cabe a função de promover a evolução subsequente do edifício complexo que é o conhecimento linguístico.

“Deve-se ainda ter em conta que o espaço escolar não se restringe à sala de aula, devendo-se explorar convenientemente todos os níveis de intervenção relevantes” (Gonçalves, Guerreiro, e Freitas, 2011, p. 14), pois, a sociedade põe à disposição da escola, das famílias e das crianças variadíssimas fontes que poderão ser exploradas e ajudar a enriquecer as suas competências linguísticas e lexicais.

Destes, os mais evidentes passam pela utilização da biblioteca escolar ou dos Centros de Recursos Educativos, ou ainda pela organização de iniciativas pontuais, como sejam a encenação de textos dramáticos ou a leitura de poemas para apresentar aos colegas em festas ou noutros momentos lúdicos, mas não são os únicos: é importante explorar a variação dos tipos de interação em função de diferentes interlocutores, incluindo a interação entre pares – no caso, entre cada criança e os seus colegas – que a crescente exposição aos jogos eletrónicos e à televisão veio reduzir e que os computadores vieram alterar substancialmente. Tal interação entre pares pode ser estabelecida de forma condicionada, como no caso das atividades de escrita colaborativa, ou livre, como no tempo do recreio, em que a mestria comunicativa se desenvolve igualmente (Gonçalves, Guerreiro, e Freitas, 2011, p. 14).

### 1.2.1. O que é conhecer uma palavra?

As palavras são boas. As palavras são más. As palavras ofendem. As palavras pedem desculpa. As palavras queimam. As palavras acariciam. As palavras são dadas, trocadas, oferecidas, vendidas e inventadas. As palavras estão ausentes. Algumas palavras sugam-nos, não nos largam: são como carraças: vêm nos livros, nos jornais, nos *slogans* publicitários, nas legendas dos filmes, nas cartas e nos cartazes. As palavras aconselham, sugerem, insinuem, ordenam, impõem, segregam, eliminam. São melífluas ou azedas. O mundo gira sobre palavras lubrificadas com óleo de paciência. Os cérebros estão cheios de palavras que vivem em boa paz com as suas contrárias e inimigas. Por isso as pessoas fazem o contrário do que pensam, julgando pensar o que fazem.

Há muitas palavras. (Saramago, 1997, p. 59)

Segundo José Saramago (1997) “o mundo gira sobre palavras...”. O mundo é feito de palavras. Elas são os signos que permitem ao ser humano modelizar o mundo, i.e., representar a realidade que o envolve, e que, ao mesmo tempo, lhe permitem comunicar.

Segundo Picoche (1997), as palavras são os instrumentos que permitem ao ser humano conhecer de forma clara o universo e, por conseguinte, que lhe permitem viver e agir sobre ele. Mas elas são também a ferramenta indispensável à comunicação. Apesar disso,

Poucas são as definições disponíveis de palavra na literatura da linguística aplicada e mesmo da linguística, como se o próprio termo *palavra* fosse uma espécie de postulado filosófico, fato reconhecido automaticamente, sem necessidade de ser definido ou demonstrado. Os especialistas parecem não querer comprometer-se com uma definição e, quando se sentem coagidos a fornecer uma, geralmente apelam para a vaguidão (...) Na verdade, foge-se do termo *palavra* quando se quer discutir a palavra – devido à sua falta de rigor científico (Leffa, 2000, p. 18).

Tal como sublinha Vygotsky (2001), a *palavra* é a unidade mais simples que reflete a união entre o pensamento e a linguagem mas, embora transpareça uma notória simplicidade, ela é muito elaborada e complexa, tornando-se a sua definição extremamente vaga e limitada.

Segundo Picoche (1997), todas as palavras são uma abstração, e estas abstrações essenciais da linguagem fazem desesperar desde crianças em fase de aprendizagem até aos escritores mais proeminentes os quais, tendo todos os dias ideias específicas para exprimir nem sempre encontram as palavras adequadas às suas necessidades.

Se se recorresse ao senso comum, provavelmente a primeira definição a surgir para *palavra* seria a de um conjunto de letras devidamente organizado e com um sentido. No entanto, tal como defende Saussure (1915, citado por Picoche, 1997), é uma grande ilusão considerar uma palavra simplesmente como a união de um certo som com um determinado significado, defini-la assim é isolá-la do sistema a que pertence. Para conhecer uma palavra, não se deve estudá-la isoladamente mas sim partir do contexto em que se encontra inserida é como a mais pequena célula do corpo humano, minúscula e impercetível, mas com um papel único e imprescindível na globalidade do corpo a que pertence.

No Dicionário *da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa* (Casteleiro, 2001), *palavra* aparece como sendo uma “unidade linguística dotada de significado, que é representada, na fala por um som ou por uma combinação de sons, geralmente entre pausas, e, na escrita por um sinal ou sequência de sinais gráficos, limitada, de ambos os lados por um espaço em branco”. Como sinónimo de *palavra* aparece o termo *vocábulo*.

Delimitando a definição ao campo da Linguística e recorrendo ao Dicionário de Termos Linguísticos (Xavier & Mateus, 1992), definir-se-ia como sendo a “unidade linguística sintaticamente inanalizável, pertencente a uma categoria sintática, como nome, verbo ou preposição”.

Se definir *palavra* é, por si só, uma tarefa difícil, conhecer uma palavra e todo o universo que a envolve, afigura-se um trabalho de grande complexidade.

Conhecer uma palavra não é apenas saber o seu significado, a sua grafia ou a forma como se pronuncia: envolve diversas informações como a classe e subclasse de palavras a que pertence ou as condições semânticas e combinatórias que impõe ao contexto em que ocorre.

Tome-se, como exemplo, a palavra “casa”. Ao entrar no 1º Ciclo do Ensino Básico, a criança conhece a forma fónica da palavra, sabe defini-la como referência ao local onde mora. Contudo, ainda desconhece a sua grafia e toda a polissemia que a envolve. Ao longo da escolaridade, aprenderá não só a escrever a palavra mas também a descobrir os múltiplos significados e sentidos que ela assume, em diversos textos e contextos (cf. Duarte I. , 2011). Aprenderá, ainda, embora implicitamente já o saiba, que “casa” pertence à classe dos nomes e à subclasse dos nomes comuns, e que, ao usá-la, ela vem frequentemente precedida de um determinante e seguida de um adjetivo, que pertence ao género feminino e que se encontra no singular.

No decurso do processo de escolarização, a criança aprenderá novas palavras que exigem novos conhecimentos, como por exemplo, novos verbos e as suas particularidades.

Aprenderá os papéis semânticos que cada palavra atribui às expressões que com ela se relacionam e combinam para criar unidades linguísticas mais extensas e complexas. “Decorrente do seu significado e dos papéis semânticos que distribuem às expressões com que se constroem, alguns itens exigem que os seus argumentos refiram entidades com certas propriedades semânticas” (Duarte I. , 2011, p. 15).

Devido à semelhança entre palavras e ao facto de algumas serem formadas por elementos comuns, a criança tentará formar outras palavras e, a maior parte das vezes, fá-lo-á com sucesso, o que lhe permitirá aumentar assim o seu capital lexical.

Segundo Hage e Pereira (2006), a aquisição lexical está relacionada, também, com a capacidade de compreender e utilizar vários tipos de significados. Seguindo este critério as palavras podem ser categorizadas como:

1. Palavras com significado lexical: refere-se às palavras utilizadas para designar classe de objetos, pessoas, animais, ações e características (são os nomes, os verbos e os adjetivos). Essa categoria é denominada também de *palavras com significado aberto*, pois a adequada utilização delas depende da aquisição e da reorganização dos traços semânticos que compõem o significado de uma palavra.

2. Palavras com significado gramatical: são as palavras como as preposições, conjunções, advérbios e pronomes. As preposições e as conjunções expressam relações de significado particulares entre seres, objetos e eventos, sendo classificadas como tendo *significado relacional abstrato*. Já o significado dos pronomes e dos advérbios depende do contexto ou da situação linguística; dessa forma, são classificados como tendo *significado contextual*. Seus referentes dependem dos interlocutores, do tempo, do lugar. São os chamados termos dêiticos.

3. Palavras com significado figurado: são as palavras cujo significado vai além do sentido literal, envolve habilidades metalinguísticas relacionadas com a capacidade de abstração. As gírias e as metáforas são bons exemplos do uso de palavras com significado figurado (Lund (1988) citado por Hage & Pereira, 2006, p.420).

Binon e Verlinde (s.d., citados por Gomes, 2007, p.24) anotam que conhecer uma palavra perpassa distintos níveis de aprendizagem:

- Nível Formal: reconhecer a palavra que se ouve numa conversa, saber pronunciar-la e escrevê-la corretamente;
- Nível Morfológico: saber identificar os prefixos, os sufixos, o sistema de derivação e de composição;
- Nível Sintático: apreender as diferentes construções e restrições sintáticas;

- Nível Semântico: compreender o (s) significado (s) de uma palavra ou de uma unidade lexical no plano referencial, conotativo, pragmático;
- Nível de Competência Combinatória Lexical: saber combinar as palavras, identificar os sinónimos, etc.

### 1.2.2. Português Fundamental

Dada a enorme extensão do léxico, uma seleção lexical criteriosa e baseada em princípios léxico-estatísticos apresentou-se como a melhor alternativa para estabelecer os *índices verborum* das palavras mais frequentes e usuais dentre as centenas de milhares que constituem o léxico de uma língua de civilização moderna. Dessa forma, podem-se evitar o empirismo e uma seleção vocabular com base apenas na intuição. (Biderman, 1996, p. 28)

Uma língua natural é constituída por um número incontável de palavras. Em consequência, para se poder conhecer ou ensinar uma língua, é necessário proceder a uma seleção criteriosa, dentro da totalidade do léxico.

A elaboração de vocabulários de base, na linha dos quais o Português Fundamental se insere, surgiu como resposta à necessidade de criar um instrumento que assegurasse a aprendizagem rápida de uma língua, de acordo com as exigências do mundo moderno, fazendo infletir o ensino das línguas estrangeiras de um objetivo predominantemente cultural para objetivos essencialmente práticos. (CLUL, 1984)

A metodologia adotada na recolha e análise dos dados do Português Fundamental baseou-se em pesquisas anteriores realizadas sobre o Francês e o Espanhol. Estas pesquisas tinham como objetivo obter informação sobre o vocabulário mais frequentemente utilizado em situações de vida corrente, para que pudesse ser utilizado no ensino dessas línguas a estrangeiros.

O levantamento do vocabulário foi efetuado a partir de dois tipos *corpus*:

- a) *O Corpus de Frequência* – obtido a partir de 1 800 gravações de registos do discurso oral, em todo o continente e ilhas, entre 1970 e 1974, sobre temas do quotidiano com falantes de níveis etários, sociais e profissionais muito diversificados, num total de cerca de 500 horas de gravação. Destas 1 800 entrevistas foram selecionados e transcritos 1 400 excertos, num total de 700 000 palavras, que constituem o Corpus de Frequência.
- b) *O Corpus de Disponibilidade* – obtido a partir da realização de inquéritos escritos entre 1970 e 1974, com um Inquérito Complementar, em 1980, sobre temas dificilmente abordáveis antes do 25 de Abril, que visou a

seleção de vocabulário temático com mais fraca probabilidade de ocorrência no corpus oral, mas reconhecidamente indispensável à comunicação, o Vocabulário Disponível. Obteve-se, desta forma, um corpus de 481 800 palavras temáticas, distribuídas por diferentes centros de interesse, enumerados na tabela 2:

Tabela 2 - Centros de interesse do Português Fundamental

1º. - Corpo humano	16º.- Correios
2º. - Vestuário	17º.- Meios de informação
3º. - Estabelecimentos de ensino	18º.- Casas comerciais
4º. - Saúde e doença	19º.- Profissões e ofícios
5º. - Higiene pessoal	20º.- Arte
6º. - Desportos	21º.- Meteorologia
7º. - Refeições e alimentos/bebidas	22º.- Religião
8º. - Cozinha e objetos que vão à mesa	23º.- Café
9º. - Meios de transporte	24º.- Animais
10º.- Viagens	25º.- Plantas e flores
11º.-Cidade	26º.- Divertimentos e passatempos
12º.- Aldeia e trabalhos do campo	27º.- Verbos referentes à vida mental
13º.- Casa	28º.- Vida política
14º.- Família	29º.- Relações de trabalho
15º.- Vida sentimental	30º.- Problemas económicos e coletivos

Da análise destes dois *corpora*, resultou o Vocabulário do Português Fundamental, com 2 217 palavras.

Os materiais a partir dos quais foi elaborado o Português Fundamental constituem um repositório extremamente rico de documentos sobre a utilização real da língua falada, que poderá ser explorado sob perspetivas diversas, linguísticas, psicolinguísticas e sociolinguísticas (CLUL, 1984).

É, ainda de salientar que:

O Português Fundamental não representa, de modo nenhum, um empobrecimento da língua, antes se define como uma seleção do vocabulário e da gramática, assente em bases científicas e efetuada com objetivos pedagógico-didáticos. Constitui uma base linguística suficiente para assegurar a comunicação em situações da vida corrente e que poderá sempre ser ampliada e enriquecida pelo professor, em função das necessidades dos alunos ou dos objetivos do ensino (CLUL, 1984).

Recentemente, a partir de um *corpus* de grandes dimensões, foi estabelecido um novo léxico de frequências do português. Este veio preencher uma lacuna que de há muito se fazia sentir nos estudos sobre o português contemporâneo, visto que os

léxicos de frequência de que se dispunha se baseavam em *corpora* de pequenas dimensões e pouco diversificados na sua constituição interna (Nascimento, 2001).

No âmbito do Projeto "Léxico multifuncional computadorizado do português contemporâneo", conclui-se em Dezembro de 2000 um *Léxico de frequências* de 26.980 vocábulos (entradas lexicais) e das 140.976 formas lematizadas desses vocábulos, extraído de um *corpus* de 16.210.438 palavras do português europeu. As entradas lexicais que constituem este Léxico atingiram, no *corpus*, frequências iguais ou superiores a 6 e cada uma dessas entradas é seguida de informação gramatical (categoria morfossintática) e de informação quantitativa (nível de ocorrência no *corpus*); as mesmas informações são dadas para todas as formas flexionadas e compostas de cada vocábulo; para estas formas dá-se ainda informação sobre o tipo de *subcorpus* - oral/escrito - em que ocorreram (Nascimento, 2001).

### 1.2.3. Perspetivas atuais do ensino/ aprendizagem do vocabulário

Reconhece-se a Língua Materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se, como seguro, que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social. Entende-se que o domínio da Língua Materna, como fator de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar (Ministério da Educação, 2004, p.135).

Se desde que nasce até aos seis anos de idade, tem lugar a aprendizagem informal da Língua Materna, pela criança, no seio da comunidade linguística a que pertence, é com a entrada para a escola, que a mesma pode beneficiar de uma aprendizagem formal da mesma.

A escola deve, pelas suas práticas, preocupar-se em estimular a ocorrência de situações que, não restringindo ou empobrecendo a possibilidade de manusear a língua na pluralidade dos seus contextos e funções, se afigurem capazes de produtivamente colmatarem e compensarem o subdesenvolvimento verbal de todos os que, integrando-a, não compartilhem com ela os códigos de que ela se socorre. Tal significa permitir aos alunos um contacto com formas mais complexas e mais elaboradas da língua, assegurar-lhes uma capacidade de exercitação dessas formas, dotando-os de um saber-fazer que lhes possibilite utilizarem proficuamente a língua em quaisquer contextos, desde os mais simples aos mais elaborados (Azevedo, 2006a, p. 3).

Neste novo processo, é de capital importância o papel do professor que deve proporcionar a todas as crianças o desenvolvimento das competências específicas relativas ao domínio da língua portuguesa.

O professor deve, ainda, tentar diversificar atividades e materiais, por forma a motivar alunos para a aprendizagem da língua materna e a contemplar a especificidade dos problemas e dificuldades de cada criança ou do grupo em geral.

Os programas propostos para o 1.º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem **ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras** que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno. Os princípios aqui enunciados requerem, da parte do professor, a consideração de um conjunto de valores profissionais que mobilizem estratégias e atitudes conseqüentes. Distinguimos, de entre outras, o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; o permitir aos alunos a escolha de atividades; a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos; a criação, enfim, de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral (Ministério da Educação, 2004, p.23).

Tal como sublinha June Gould (1996),

Ensinando desta maneira, colaborando com os alunos e negociando o currículo com eles não é tarefa fácil. Requer um considerável grau de flexibilidade, de capacidade e de preparação para satisfazer as necessidades das crianças ao providenciar informações e materiais que elas considerem interessantes e que desejem seguir. Exige também uma atitude constantemente criativa para com as crianças – recetividade às suas ideias e disponibilidade para as levar a sério mesmo se, do ponto de vista do adulto, elas parecem ingênuas ou imaturas. Ao mesmo tempo, criar um ambiente de autêntica aprendizagem requer um pensamento e uma planificação lúcidos em relação a objetivos globais de longo prazo e imaginação para encontrar temas, atividades e materiais didáticos específicos que despoletem novos interesses e façam a ponte com aqueles que tiverem sido já desenvolvidos (p.136).

Embora os conteúdos e os programas sejam os mesmos para todos, é necessário ter em conta os antecedentes de cada criança, a sua proveniência sociocultural, a sua experiência, por forma a conceber atividades pedagógicas adequadas e eficazes para todos os alunos:

A partir do momento em que a criança nasce, é exposta a enunciados de fala de uma dada comunidade linguística e inicia o processo de aquisição da (s) língua (s) dessa comunidade, com o objetivo de comunicar com os seus membros. Este processo de aquisição é longo e, contrariamente ao que é assumido na generalidade, não se encontra concluído à entrada na escola (...) Múltiplos aspetos relativos à estrutura das palavras, das frases e do discurso não se encontram estabilizados no momento em que a criança inicia o 1º Ciclo do Ensino Básico. Desadequações entre o sistema linguístico da criança e os conteúdos evocados na sala de aula podem contribuir para o insucesso escolar.

Cada professor deve, assim estar atento à (i) maturidade linguística dos seus alunos e agir tendo em conta o seu perfil linguístico (Gonçalves, Guerreiro, & Freitas, 2011, p. 7).

Sendo a linguagem um fator importante no desenvolvimento das crianças, dever-se-ia propor um trabalho mais exigente dentro da comunidade escolar, pois o objetivo do ensino da língua deve contemplar o enriquecimento quantitativo e qualitativo do léxico mental do aluno.

Enquanto contexto promotor de cultura a escola deverá criar oportunidades de aprendizagem através de um conjunto de ações que possibilitem a todos os alunos o acesso aos bens culturais. Quer saindo da escola para visitas a museus, exposições e bibliotecas, idas ao teatro e a outros espetáculos de natureza cultural, quer fazendo acontecer dentro da escola eventos significativos e enriquecedores neste domínio com o envolvimento da comunidade, a escola estará a contribuir decisivamente para esbater dificuldades no acesso à cultura e a contribuir para a construção de referências culturais partilhadas (Reis, et al., 2009, p. 67).

Neste sentido, Inês Duarte (2011) faz referência aos “componentes essenciais do ensino orientado para o enriquecimento do capital lexical e para o desenvolvimento da consciência lexical” (p.23) e sugere as seguintes recomendações:

- Encorajar e apoiar a leitura de muitos textos de vários tipos;
- Expor as crianças a *input* oral de grande qualidade;
- Promover a consciência lexical;
- Ensinar explicitamente novas palavras;
- Levar as crianças a desenvolver estratégias de descoberta do significado.

Estimular e orientar a criança para novas aprendizagens é uma das tarefas fundamentais do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. A criança é, nesta fase, extremamente curiosa, ávida de novidade, o que torna fácil cativá-la para a descoberta de novas palavras, da sua grafia, dos seus sons, dos seus significados, através de jogos, trava-línguas, rimas, lengalengas.

Durante o 1.º ciclo, a escola proporcionará ao aluno um conjunto de experiências de descoberta e utilização de materiais escritos e uma multiplicidade de situações de interação oral que lhe permitirão começar a compreender o funcionamento da língua e saber utilizá-la cada vez melhor. Os textos com que convive, antes de aprender a ler, através da voz de alguém de quem gosta, os textos com que aprende a ler e os textos que descobre sozinho, antes e depois de saber ler, contribuem, de forma decisiva, para fazer nascer a vontade de querer ler como ato voluntário.

A riqueza das interações orais proporcionadas à criança permitir-lhe-á adquirir vocabulário, produzir estruturas cada vez mais complexas e discursos com graus de formalidade e adequação progressivamente crescente. Ao mesmo tempo, convivendo com uma diversidade de textos escritos ela interiorizará múltiplas estruturas textuais, alargando a sua competência discursiva e textual, quer do ponto de vista da produção, quer da compreensão (Reis, et al., 2009, p. 61).

### **1.3. A LEITURA**

#### **1.3.1. Leitura e desenvolvimento de vocabulário**

Ler é alimentar-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica do voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha. Se as aves não gostassem de voar, teriam deixado pender as asas e passariam a andar a pé. Mas, tanto nas aves como nos humanos, o prazer dos atos naturais está nos genes. Em contrapartida, o prazer da leitura é uma criação nossa. Este prazer é, portanto, da nossa responsabilidade, tal como a leitura em si. Cientes de que já não é possível ignorar a realidade, assumamos as nossas responsabilidades (Morais, 1997, p. 272).

Regista-se consenso entre os especialistas no reconhecimento de que a leitura constitui uma atividade enriquecedora em vários domínios. Aprender a ler é ter acesso a outras realidades, a outros mundos; é assimilar novos conceitos, desvendar novos mistérios, adquirir novos conhecimentos. Aprender a ler, é crescer em sabedoria, conhecimento e experiência.

Todavia, “a leitura pela leitura, por gosto, por prazer, por enriquecimento pessoal, por conhecimento do mundo, já não constitui o objetivo básico da leitura. Muita da leitura que se pratica é instrumental” (Cerrillo, 2006, p. 34).

Os bons velhos hábitos de leitura foram, progressivamente, sendo substituídos pela televisão, pela Internet e pelos jogos de computador. Atualmente é muito comum ouvir as crianças dizerem que não gostam de ler e, estimulá-las para a leitura é uma tarefa cada vez mais difícil. Mas é, precisamente, neste contexto, que a escola deve mostrar às crianças a importância da leitura e motivá-las para essa tão enriquecedora atividade, impelindo-as a experimentar e a beneficiar dos resultados gratificantes dessa atividade, conscientizando-as da evidência da necessidade de ler como forma de terem acesso aos conhecimentos:

As leituras obrigatórias, que são as leituras escolares, têm que ser aceites e realizadas. São leituras que têm um carácter obrigatório como outras atividades e conhecimentos escolares, e que são igualmente obrigatórias como outras normas e prescrições da vida social quotidiana. São leituras que exigem esforço, disciplina, tempo e dedicação. (...)

Que essas leituras serão importantes para eles, para a sua vida, para o seu presente e para o seu futuro, ao mesmo tempo que lhes permitirão compartilhar com as outras pessoas pensamentos ou emoções, sonhos ou inquietações (Cerrillo, 2006, pp. 40,41).

Mas é necessário sublinhar a necessidade de fomentar na criança o gosto pela leitura voluntária, pessoal e livre, o prazer de desfolhar livros, de apreciar as imagens e de desvendar as histórias que oferecem. Nesta árdua tarefa, a escola desempenha um papel fundamental pois cabe-lhe a ela a função de implementar estratégias conducentes a desenvolver a relação das crianças e jovens com o livro, pois os interesses e hábitos de leitura têm, durante o período de escolaridade, uma oportunidade única para se desenvolverem, pelo que assumem a maior relevância as atitudes e a ação da escola face ao livro e à leitura (Bastos, 1992).

É, por isso, fundamental que a escola e, e os professores incentivem a criança para a leitura e coloquem à sua disposição materiais interessantes e diversificados.

Como assinala Azevedo (2006a), ao nível da leitura, é fundamental que o aluno tenha a oportunidade de contactar atividades e materiais impressos diversificados mas que, simultaneamente, lhe seja assegurado um equilíbrio nas distintas formas de acesso a esses materiais e atividades: contacto e interação com textos literários e textos informativos, textos com dimensões icónicas variadas e outros materiais, com atividades colaborativas de partilha da leitura e dos seus significados.

A leitura de *textos clássicos* contribui para a formação estética e literária e possibilita os primeiros passos no conhecimento de um património literário nacional e universal riquíssimo, ajudando a criar, ainda que incipientemente, um conjunto de referenciais que permitirão compreender melhor o funcionamento do mundo e estabelecer relações entre textos. Neste ciclo de ensino, poder-se-á recorrer a obras clássicas que foram reescritas por autores reconhecidos, tendo como potenciais recetores as crianças.

A leitura de *autores portugueses e estrangeiros* permite alargar as referências culturais, levando a conhecer outros modos de ser, de fazer e de estar, outros espaços, outras gentes e outras vozes, ao mesmo tempo que se contribui para um melhor conhecimento e aceitação do outro e do mundo. É de particular relevância a leitura de autores de países de língua oficial portuguesa, já que ela possibilita a compreensão de que a mesma língua pode unir diferentes culturas e veicular diferentes perspetivas. A leitura destes autores permite ainda reconhecer que há variedade nos usos da língua e que essa variedade deve ser entendida como um fator de riqueza.

O contacto com diferentes *géneros literários* possibilita a vivência de diferentes experiências literárias, de diferentes formas de gerar sentidos, de diferentes formas de ler o mundo e de organizar a informação; ajuda ainda a definir o gosto de cada leitor, permitindo a identificação com este ou com aquele género. Assim, o *corpus* textual deve cobrir um vasto leque de géneros, incluindo textos do maravilhoso e do fantástico, narrativas com forte ligação ao real, narrativas de aventura, textos dramáticos, fábulas,

lendas, mitos, poesias, textos de literatura popular e tradicional, biografias e relatos históricos, entre outros (Reis, et al., 2009, pp. 64, 65).

O professor deve ser um bom leitor, um leitor crítico que folheia o livro com prazer e admiração, que lê em voz alta, de forma expressiva e envolvente, que sabe dar vida ao texto e às personagens, que adota uma postura corporal correta, um tom de voz cativante e envolvente, que cria toda uma envolvimento que permite ao aluno fruir intensamente da leitura e, também, de todo o prazer que ele próprio demonstra ao ler (Cerrillo, 2006). É também importante que o professor interprete, comente, critique, dialogue, questione e, acima de tudo, que oiça os alunos sobre as sensações e emoções que o texto neles desperta, esclareça as suas dúvidas e clarifique as suas ideias. Deverá haver, por parte do professor, um certo empenho e preparação, isto é, o conhecimento pormenorizado dos textos, a leitura constante de livros novos, uma formação sólida em estudos literários, quer inicial, quer contínua, com constante atualização bibliográfica, crítica e histórica, o contacto com os livros, as livrarias, os jornais e revistas literárias, as conversas com outros leitores de livros (Mendes, 1997).

É fundamental ainda que o professor faculte aos alunos a leitura de textos dos mais variados géneros, seleccionados consoante a sua faixa etária e, sempre que possível, incluindo obras canónicas, não somente pelas suas qualidades mas também pela variedade de leituras e de aquisição de conhecimentos que elas permitem obter.

Tal como o aconselha Aguiar e Silva (2010) nas suas X teses:

Os textos literários lidos e estudados na disciplina de português (...) devem ser escolhidos tendo em consideração os estádios de desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos, mas devem ser sempre textos de grande qualidade literária, isto é, no sentido mais lídimo da expressão, textos canónicos: textos modelares pela utilização da língua portuguesa, pela beleza das formas, pela densidade semântica, pela originalidade, pela riqueza e pela sedução dos mundos representados (...) há que escolher com gosto os textos a ler e estudar (p. 209).

Como afirma Fernando Azevedo (2006b), no seu artigo Educar para a Literacia, “a literatura de qualidade é concebida como elemento central nas aulas” (p.5) e, segundo um estudo americano de Goodman (1986) por ele citado,

Um ambiente rico e estimulante em produtos culturais de elevada qualidade, como é a literatura, em conjunto com a presença de mediadores conscientes do seu papel, ajuda a criança a naturalmente reconhecer esse potente, complexo e refinado sistema semiótico que é a língua, contactando com formas múltiplas de a exercitar em função de contextos, atores e objetivos perculativos diversos.

Neste contexto, o mesmo autor refere ainda, “o contato positivo e frequente com produtos culturais de qualidade fomenta o conhecimento das estruturas linguísticas, o saber acerca do mundo, além de incrementar o interesse pela leitura e pelas práticas de literacia” (p.5).

Segundo Ramos (2005, p.135, citado por Sousa & Gabriel 2011), “a interação com a palavra artística sinaliza o ingresso nas possibilidades semânticas sugeridas pelo universo fictício da literatura infantil”. Neste facto reside “uma das contribuições do livro literário para o desenvolvimento lexical infantil, a introdução de novas possibilidades semânticas. A criança normalmente conhece o significado mais frequente das palavras, mas não sabe de suas outras potencialidades” (Sousa & Gabriel, 2011, p. 2).

Estudos recentes têm-se preocupado com a importância da literatura para a infância no desenvolvimento de competências quer de leitura, quer de escrita (Dias, 2010; Santos, 2010; Moreira, 2006; Pereira, 2010; Gromer, 2006; Silva, 2007) e na sua relação com a aquisição e o desenvolvimento lexical da criança (Freitas, 2007; Defior, 2006; Sardinha, 2006).

Os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário. Tal opção emerge de dois pressupostos: i) a construção de uma cultura literária partilhada por todos os alunos; ii) o papel fundamental dos textos não literários na construção e organização do conhecimento, tendo em conta que os alunos estão a descobrir o mundo e a aprender a classificá-lo.

Na criação de hábitos de leitura estáveis e na sedução do leitor, o texto literário desempenha um papel determinante. Assim, no domínio do literário devem ser selecionados textos de *ontem* e de *hoje* (clássicos e contemporâneos); textos de *longe* e de *perto* (autores portugueses e estrangeiros) e textos de diferentes géneros.

No âmbito do texto não literário, a fim de desenvolver as competências leitora e enciclopédica, devem ser considerados textos que possibilitem o contacto com diferentes formas de representar e de organizar a informação: descrição, comparação e contraste, causa e efeito, sequência e enumeração, mapas, gráficos, tabelas e esquemas diversos, entre outros. São também de incluir neste domínio os textos do quotidiano, aos quais recorreremos para nos inserirmos no meio em que vivemos (Reis, et al., 2009, p. 62).

Como vem sendo sublinhado, uma das principais vias de acesso à aquisição de novo vocabulário é a leitura. Dunmore (1989, p.338, citado por Sousa & Gabriel, 2011) classifica a relação existente entre conhecimento lexical e leitura como cíclica e poderosa, afirmando que “A leitura leva à expansão do vocabulário que resulta em maior competência de leitura, que aumenta a performance da leitura e estimula a expansão de vocabulário ”.

Todavia, há autores (Nagy, Anderson, e Herman, 1987) que defendem o uso exclusivo da leitura como forma de aquisição de vocabulário, ou seja, uma abordagem indireta do ensino do mesmo. A atenção do aluno volta-se, única e exclusivamente, para o assunto do texto e, não especificamente, para o vocabulário a ser adquirido. Esses autores enfatizam a aprendizagem incidental e implícita de vocabulário (Moreira, 2000).

Há outros autores que apoiam uma abordagem mais eficiente do que a aprendizagem indireta (Paribakht & Wesche, 1997). Defendem a combinação da instrução sistemática de vocabulário com a aprendizagem por intermédio da leitura, realizada através de atividades nas quais as crianças leem e, posteriormente, completam exercícios sobre o vocabulário apresentado durante a leitura. Tais procedimentos, segundo esses autores, aumentam a probabilidade de que as palavras novas sejam armazenadas na memória e, posteriormente, recuperadas e usadas adequadamente em diferentes situações e contextos (Moreira, 2000).

### **1.3.2. A importância da Hora do Conto**

A Hora do Conto é uma atividade simples e enriquecedora. Segundo Alexandre Parafita (2007):

A Hora do Conto é uma valiosa atividade de animação à volta das histórias, sejam elas lidas ou narradas oralmente. O seu objetivo é despertar nas crianças o gosto e o prazer da leitura a partir da magia dos contos e, ao mesmo tempo, exercitar a expressão oral, a capacidade de retenção de informação e a criatividade. Lidas ou contadas, depois exploradas e dramatizadas consoante o nível etário das crianças, as histórias voam nas asas da sua imaginação, estimulando nelas a curiosidade pelos saberes, o gosto pela descoberta.

A Hora do Conto é um momento de diversão, alegria, fantasia, partilha, imaginação, exploração e descoberta.

Através das histórias, a criança entra num novo mundo, o mundo mágico do “faz-de-conta” onde fadas, príncipes, donzelas e dragões coabitam lado a lado e, juntos, vivem extraordinárias aventuras. Ouvir ler ou contar histórias possibilita à criança o contacto com outras realidades, desperta o gosto pela leitura e estimula a criatividade e a imaginação.

Por outro lado, ouvir a leitura de histórias ajuda as crianças a perceberem as características da língua escrita, cuja sintaxe e léxico diferem, em relação à língua oral.

Morais (1994, citado por Viana, 2002), considera que a leitura de histórias para as crianças desempenha importantes funções ao nível afetivo, cognitivo e linguístico. Ao nível afetivo, o autor sublinha que a leitura de histórias para a criança permite que esta descubra o universo da leitura pela voz, mediada pelas pessoas em quem confia, de quem gosta e com quem se identifica. Esta atividade é, para este autor, a grande via para dar gosto às palavras e ao conhecimento.

Ao nível cognitivo, Moraes (1994, p.180, citado por Viana, 2002) diz que contribui para:

i) Abrir janelas sobre conhecimentos que a conversa do dia-a-dia não consegue comunicar; ii) estabelecer associações claras entre a experiência dos outros e a sua; iii) que quem ouve aprenda, quer pela estrutura da história, quer pelas questões e comentários que ela sugere, a interpretar melhor os factos e os atos, a organizar melhor e a melhor reter a informação, e a elaborar melhor os cenários e esquemas mentais.

Ao nível linguístico, defende que a leitura de histórias para as crianças permite clarificar um conjunto de relações entre a linguagem escrita e a linguagem falada, tais como:

i) O sentido da leitura; ii) as fronteiras entre as palavras; iii) a relação entre o comprimento das palavras faladas e das palavras escritas; iv) a recorrência das letras e dos sons; v) as correspondências letra/som; v) as marcas de pontuação, etc. (Morais (1994, p.180, citado por Viana, 2002).

Relativamente a este item, Leopoldina Viana (2002) acrescenta ainda,

Esta escuta permite à criança, para além de aumentar e estruturar o seu repertório de palavras, desenvolver outras estruturas de frases e de textos. Muitas palavras e muitas estruturas sintáticas (ex.: passivas), bem como certas regras de coesão do discurso, aparecem com uma frequência muito baixa na linguagem oral, pelo que a criança terá poucas possibilidades de contactar com elas. De uma forma lúdica, ao escutar histórias a criança aprende, por exemplo, a definir objetivos e estratégias de compreensão, a organizar sequencialmente o tempo e o espaço, a parafrasear e a compreender ou a utilizar figuras de estilo e de sintaxe. Estas capacidades ser-lhe-ão particularmente úteis quando aumentar a complexidade dos textos que lhe serão apresentados na escola, geralmente pelo 3º ano de escolaridade. Os conhecimentos linguísticos adquiridos ao longo da audição de uma história fornecem à criança mais-valias importantes quer para poder lidar com a progressiva complexidade dos textos com que vai sendo confrontada, quer para a escrita dos seus próprios textos (p.46).

Contudo, nem sempre a criança tem acesso fácil a este tipo de atividade se não lhe for facultado em contexto de sala de aula. Assim, cabe a educadores e professores patrocinar estes momentos mágicos aos mais pequenos.

No 1º Ciclo, é aconselhável que os professores adotem, como prática regular, a leitura de histórias para a infância. Trata-se de preencher breves momentos da atividade letiva, de preferência no final do horário diário, com um ritual de leitura recreativa, designado por “Hora do Conto” (Silva, Bastos, Duarte, e Veloso, 2010).

São muitas e variadas as vantagens a tirar destes momentos de fantasia, desta arte milenar, facultada aos mais novos. Ela desperta na criança o gosto pelo livro, pela imagem, pela leitura e pela escrita. Ajuda, assim, a criar práticas que possibilitam a descoberta do prazer da leitura.

A Hora do Conto proporciona o contacto com diferentes formas de texto escrito e valoriza a leitura como um meio de informação, de transmissão de saber e de cultura. Além disso, a Hora do Conto funciona, ainda, como momento de partilha de afetos e emoções, de desejos e descobertas, em que as crianças embarcam numa longa viagem pelo mundo dos sonhos e da fantasia.

A Hora do Conto é, ainda, uma atividade de importância elevada no desenvolvimento da oralidade nas crianças não só pelo facto de praticarem a leitura em voz alta e a dramatização mas, acima de tudo, porque através da exploração das histórias, as crianças adquirem novo vocabulário, aprendem a construir frases bem formadas, descobrem o novo mundo da linguagem literária, tão diferente da linguagem formal que estão habituadas a usar no seu dia-a-dia.

Através da partilha de ideias e opiniões, a criança desenvolve o seu espírito crítico e reflexivo, aprende a organizar as suas ideias e a aceitar as dos outros. Aprende a questionar, a descrever e a relatar. Ganha autonomia e destreza para comunicar, para se fazer ouvir. Aprende a descrever situações, acontecimentos, cenários, personagens. Começa a aperceber-se dos pormenores e a desenvolver a sua imaginação.

A Hora do Conto pode ainda servir como ponto de partida para que a criança relate o seu dia-a-dia, esclareça os seus problemas e os partilhe com os outros ou que, pelo menos, encontre naquele momento a solução para alguns deles.

A Hora do Conto pode ajudar as crianças mais reservadas ou com mais dificuldades a exprimirem as suas ideias, a partilharem as suas opiniões, a desinibirem-se, por exemplo fingindo ser o personagem de uma história ou participando na dramatização de um conto. Pode, também, servir de ajuda, para adquirir o gosto pelo livro e pelas boas práticas de leitura.

No que se refere à leitura, serão privilegiadas, numa fase inicial, as situações de ouvir ler, evoluindo-se progressivamente para situações de leitura cada vez mais autónoma. As crianças devem ouvir ler o adulto para se apropriarem de bons modelos de leitura: ler em voz alta às crianças fortalece os vínculos afetivos entre quem lê e quem ouve,

estimula o prazer de ouvir, o prazer de imaginar, facilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e faz emergir a vontade de querer aprender a ler. O professor desempenha um papel de mediação fundamental nesta fase, criando condições favoráveis à descoberta do livro e da leitura.

Quando a criança já sabe ler é necessário diversificar as situações de leitura. Ler individualmente de forma autónoma ou com ajuda do professor ou de um colega, ler em pequenos grupos, ler para outros ouvirem e ouvir ler são exemplos de situações de leitura a cultivar. Momentos para se falar sobre livros e leitura devem também ser previstos.

Os espaços de leitura, dentro e fora da sala de aula, com particular relevância para a biblioteca escolar devem ser utilizados como lugares onde se vivem experiências gratificantes de contacto com os livros e com a leitura.

Tendo sempre presente que, neste ciclo, a razão fundamental para a leitura do texto literário é a fruição pessoal, ele pode, no entanto, ser objeto de leitura orientada ou constituir-se como pretexto para a realização de atividades que o prolonguem ou o recriem (Reis, et al., 2009, pp. 63, 64).

## **CAPÍTULO II – METODOLOGIA**

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE ESTUDO**

A metodologia é o caminho a percorrer, o modo de abordar um problema e a sistematização lógica de procurar resposta para o mesmo; constitui um quadro conceptual de referência, preconizando métodos e princípios adequados ao estudo (Alzina, 2004).

Investigar é bem mais do que encontrar respostas para os problemas, investigar é colocar problemas aos problemas ingenuamente ou preguiçosamente julgados resolvidos, investigar é criar problemas às fórmulas prontas-a-consumir, é criar mecanismos sempre cada vez mais profundos e rigorosos no sentido de analisar a realidade social para além das formas e das fórmulas crédulas e superficiais pelas quais julgamos ter resolvido o problema ou os problemas (Rosário, Cahen, e Granjo, 2013, p. sinopse).

Uma investigação é um processo de estruturação de conhecimento, que tem como objetivos essenciais a procura de novos conhecimentos ou a validação de conhecimentos já existentes. É um processo contínuo de aquisição de novas aprendizagens quer para o investigador quer para a comunidade científica (Sousa & Baptista, 2011).

No presente estudo, adota-se uma metodologia de investigação quantitativa.

A investigação quantitativa integra-se no paradigma positivista, apresentando como objetivo a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis. Este tipo de investigação mostra-se geralmente apropriado quando existe a possibilidade de recolha de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população. Numa investigação quantitativa, as hipóteses, as variáveis e o projeto de investigação são sempre previamente definidos, baseando-se a validade dos resultados no controlo conceptual e técnico das variáveis em estudo (Sousa & Baptista, 2011, p. 53 e 55).

A investigação quantitativa apresenta seguintes características:

- ✓ A utilização do método experimental ou quasi-experimental;
- ✓ A formulação de hipóteses de relação entre variáveis, a sua confirmação ou infirmação;
- ✓ A explicação de determinados fenómenos e o estabelecimento de relações causais;

- ✓ Assenta no positivismo lógico, ou seja, procura as causas nos fenómenos sociais, prestando escassa atenção aos aspetos subjetivos dos indivíduos;
- ✓ Parte de uma amostra considerada representativa de uma população rigorosamente definida;
- ✓ A verificação de hipóteses baseia-se na correlação estatística dos dados recolhidos;
- ✓ A utilização de medidas quantitativas para testar hipóteses, mediante uma rigorosa recolha de dados, ou procura padrões numéricos relacionados com os conceitos em estudo;
- ✓ A generalização dos resultados obtidos a partir da amostra, dentro dos limites de representatividade da mesma amostra;
- ✓ Debilidade em termos de validade interna (nem sempre se sabe se mede o que pretende medir), muito embora seja forte em termos de validade externa, uma vez que os resultados obtidos são generalizáveis à população (Sousa & Baptista, 2011, p. 55).

### **2.1.1. Objetivos**

Os objetivos de uma investigação permitem o acesso gradual e progressivo aos resultados finais (Sousa & Baptista, 2011).

Em termos gerais, pretende-se com este trabalho: i) contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre o papel da Literatura para a infância (no âmbito da Hora do Conto) enquanto estratégia promotora da aquisição e desenvolvimento de vocabulário de crianças a frequentar o 4º ano de escolaridade; ii) verificar se a audição e exploração regular de histórias para a infância pode constituir uma estratégia pedagógica capaz de permitir à criança a aquisição de novas unidades lexicais e dos respetivos valores semânticos; iii) verificar se a criança consegue aplicar essas unidades linguísticas em tarefas que lhe sejam propostas.

### **2.1.2. Problema**

Uma investigação envolve sempre um problema relevante, o qual “a) centra a investigação numa área ou domínio concreto; b) organiza o projeto, dando-lhe direção e coerência; c) delimita o estudo, mostrando as suas fronteiras; d) guia a revisão da literatura para a questão central; e) fornece um referencial para a redação do projeto; f) aponta para os dados que será necessário obter” (Coutinho, 2011, p. 45).

Com base neste pressuposto metodológico, procedeu-se à formulação do seguinte problema:

A audição regular de histórias para a infância e a sua exploração vocabular, em contexto da Hora do Conto, contribuem para o enriquecimento do léxico de crianças a frequentar o 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico?

### **2.1.3. Caracterização do contexto da investigação**

O presente estudo foi realizado no ATL de uma Instituição de Solidariedade Social da área urbana da cidade de Viseu, durante o ano letivo 2012/2013.

Para efetivar o acesso ao campo e poder realizar a recolha de dados de forma consentida e ética, foram informados dos objetivos, intencionalidade e enquadramento do estudo, todos os envolvidos. (Bogdan & Biklen, 1994).

Solicitaram-se autorizações às seguintes instâncias: i) Presidente da Instituição em causa; ii) Encarregados de Educação das crianças envolvidas; iii) Crianças em estudo (Anexos 1 a 3).

### **2.1.4. Caracterização da amostra**

Pequena representação do universo da investigação, a amostra, se bem construída, tem condições de substituir o universo em análise e é, em muitos casos, o único meio de o conhecer, se não de maneira plenamente segura, ao menos com razoável segurança (Pardal & Lopes, 2011).

O grupo de ATL, da Instituição escolhida, é composto, na totalidade, por 60 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos que frequentam o 1º e 2º

ciclo, em diversas escolas da cidade de Viseu. As crianças encontram-se divididas por duas salas (ATL1 e ATL2).

Destas duas salas foram selecionados dois grupos: um grupo experimental e um grupo de controlo. O critério de seleção das crianças foi o ano de escolaridade – 4ºano.

O grupo experimental participou na intervenção pedagógica cujos efeitos se pretendia medir; O grupo de controlo não participou na referida intervenção.

#### 2.1.4.1. Grupo experimental

O grupo experimental é constituído por 10 crianças, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, a frequentar o 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e que fazem parte do ATL1, onde a investigadora é professora e ao qual vai ser aplicado o projeto de intervenção. O grupo é formado por igual número de crianças do sexo feminino e do sexo masculino.

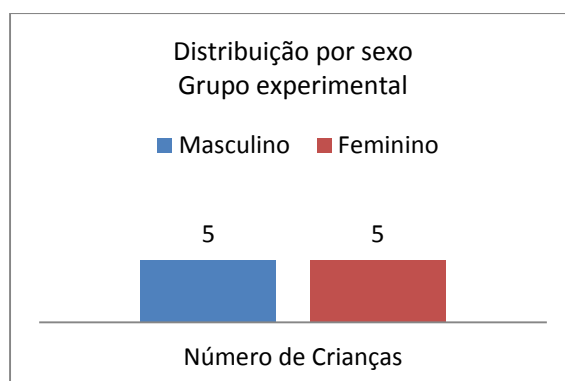


Figura 3 - Distribuição por sexo – Grupo experimental

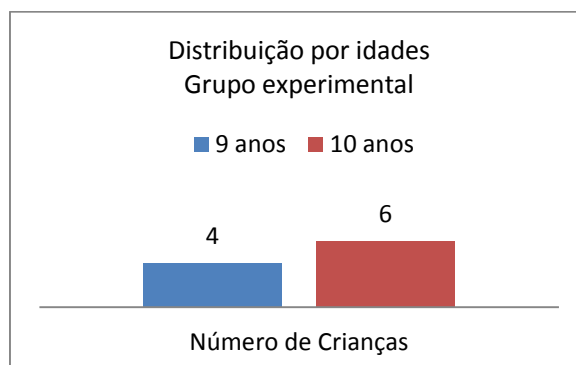


Figura 4 - Distribuição por idades – Grupo experimental

#### 2.1.4.2. Grupo de controlo

O grupo de controlo é constituído por um grupo de 10 crianças, quatro do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos a frequentar o 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, e que fazem parte da sala de ATL2.

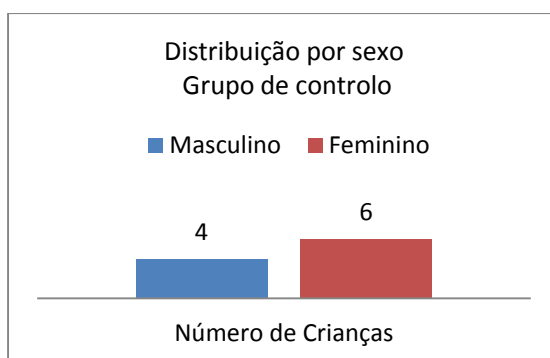


Figura 5 - Distribuição por sexo – Grupo de controlo

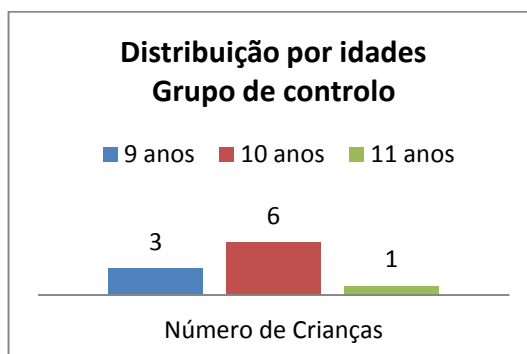


Figura 6 - Distribuição por idades – Grupo de controlo

#### 2.1.5. Instrumentos de recolha de dados

A técnica de recolha de dados é o conjunto de processos operativos (Instrumentos) que permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação, sendo, por vezes, importante o recurso a fontes de informação concorrentes (validação concorrente) (Sousa & Baptista, 2011).

No presente estudo, foram utilizados dois instrumentos de recolha de dados: i) uma *Escala de conhecimento lexical* e ii) um *Teste de vocabulário de escolha múltipla*.

Estas duas técnicas de medição complementam-se. A técnica de inquérito, aplicada através de uma parte da escala referida, permite aos sujeitos a sua autoavaliação, mas as respostas podem ser insinceras, em relação aos níveis inferiores; em relação aos níveis de maior profundidade, a mesma escala aplica também a técnica do teste ou prova, técnica objetiva, uma vez que evita o inconveniente das respostas insinceras.

#### **2.1.5.1. Escala de conhecimento lexical**

Para poderem estudar o conhecimento lexical de aprendentes de inglês, como segunda língua, numa universidade canadense, Paribakht e Wesche desenvolveram uma *Escala de Conhecimento de Vocabulário (Vocabulary Knowledge Scale)*.

As autoras apresentam esta escala como sendo um instrumento prático e muito útil para estudos de reconhecimento e uso inicial de novas palavras.

Esta escala utiliza e combina várias categorias e permite que se obtenha um conhecimento autopercetível de palavras.

As categorias da escala variam desde o desconhecimento completo da palavra, passando pelo reconhecimento e apresentação de sinónimos até à capacidade de utilizar de forma correta a palavra, quer semântica quer gramaticalmente, na construção de frases.

A escala de Paribakht e Wesche divide o conhecimento lexical em cinco níveis ou estágios:

- I. A palavra é desconhecida;
- II. A palavra é familiar mas o significado é desconhecido;
- III. A palavra é conhecida e consegue escrever-se um sinónimo correto;
- IV. A palavra é utilizada, com adequação semântica, numa frase;
- V. A palavra é utilizada, com adequação semântica e gramatical, numa frase.

Partindo destes cinco níveis, as autoras desenvolveram um instrumento de medida (escala), no qual os alunos devem avaliar o seu conhecimento das palavras, utilizando os graus acima referidos:

1. Não me lembro de ter visto esta palavra;
2. Já vi esta palavra mas não sei o que significa;
3. Já vi esta palavra e penso que sei o que significa. Vou escrever uma palavra ou expressão com significado semelhante;
4. Conheço esta palavra e sei utilizá-la numa frase. Vou escrever uma frase.

Esta técnica apresenta-se como simples e acessível para os alunos, pois utiliza termos a que estão habituados (sinónimo, frase), evitando, assim, que a escala se converta, involuntariamente, num *teste de compreensão* dos próprios itens da escala, produzindo, se tal sucedesse, resultados irrelevantes.

Analisando os níveis de conhecimento escolhidos pelas crianças, torna-se possível, ao investigador, converter as respostas em graus de profundidade do conhecimento das palavras contempladas.

Para a correção da escala, o investigador deve seguir o seguinte esquema:

Tabela 3 – Esquema de correção das categorias da *Escala de conhecimento lexical* Segundo Paribakht e Wesche (1997)

Categorias auto relacionadas	Possíveis níveis	Significado dos níveis
1	I	A palavra é desconhecida;
2	II	A palavra é familiar mas o significado é desconhecido;
3	III	A palavra é conhecida e consegue escrever-se um sinónimo correto;
4	IV	A palavra é utilizada, com adequação semântica, numa frase;
	V	A palavra é utilizada, com adequação semântica e gramatical, numa frase.

Assim, uma categoria atribuída a uma determinada palavra pode ter como resultado o nível numericamente correspondente ou a um nível inferior. Por exemplo, se uma criança atribui a categoria 3 a uma determinada palavra mas, ao escrever o sinónimo este está errado, o nível da escala atribuído a essa palavra será o II.

Esta escala permite a avaliação do ganho vocabular e o grau de profundidade do conhecimento do vocabulário, de forma simples e eficaz.

#### **2.1.5.2. *Teste de vocabulário de escolha múltipla***

Trata-se de um exercício de escolha múltipla (aplicando a técnica objetiva do teste ou prova) cujo objetivo é que a criança seja capaz de selecionar a palavra correta no contexto apresentado.

As palavras a selecionar devem estar separadas umas das outras por intervalos de cinco a sete palavras de texto e devem estar inseridas num grupo de duas a três palavras distratoras.

## 2.2. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo foi composto por três momentos distintos:

Tabela 4 - Descrição do estudo

	OCORRÊNCIAS	ATIVIDADES	PARTICIPANTES	DURAÇÃO
1º MOMENTO	PRÉ-TESTE	<i>Escala de conhecimento lexical</i>	Grupo experimental  Grupo controle	Uma hora (durante a 1ª semana de aplicação do estudo)
		<i>Teste de vocabulário de escolha múltipla</i>	Grupo experimental  Grupo controle	30 min (após uma semana da aplicação da escala de conhecimento lexical)
2º MOMENTO	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	Hora do conto	Grupo experimental	Um mês (após a aplicação do teste de vocabulário escolha múltipla)
		Campo das descobertas		
3º MOMENTO	PÓS-TESTE	<i>Escala de conhecimento lexical</i>	Grupo experimental  Grupo controle	Uma hora (durante a 1ª semana após aplicação da intervenção pedagógica)
		<i>Teste de vocabulário de escolha múltipla</i>	Grupo experimental  Grupo controle	30 min (após uma semana da aplicação da escala de conhecimento lexical)

No primeiro momento procedeu-se, para ambos os grupos (experimental e de controlo), à aplicação de dois pré-testes de vocabulário: uma *Escala de conhecimento lexical* segundo o modelo de Wesche e Paribakht e um *Teste de vocabulário de escolha múltipla*.

No segundo momento, somente para o grupo experimental, procedeu-se, durante um mês, à aplicação de um projeto de intervenção pedagógica denominado “A Hora do Conto no ATL – Uma viagem pelas histórias com destino às palavras”, que se dividiu em duas partes distintas: A “Hora do Conto”, onde se procedeu á leitura de histórias e o “Campo das descobertas” onde se exploraram as histórias e o seu vocabulário.

No terceiro momento, foram aplicados novamente a *Escala de conhecimento lexical* e o *Teste de escolha múltipla* como pós-testes, para ambos os grupos.

Como *corpus* deste estudo foram selecionadas quatro histórias para a infância. As histórias foram escolhidas seguindo alguns critérios como, os centros de interesse das crianças, as leituras feitas anteriormente (a fim de evitar repetições), o nível de leitura dos alunos e a sua faixa etária e a riqueza vocabular das mesmas.

Obteve-se, assim, um corpus de quatro narrativas:

- i. A Fábula dos Feijões Cinzentos de José Vaz
- ii. A Maior Flor do Mundo de José Saramago
- iii. O Pássaro da Alma de Michal Snunit
- iv. O Tesouro de Manuel António Pina.

Em seguida, procedeu-se à análise do *corpus* das histórias, com ferramentas de *software*, para se poder fazer o levantamento das palavras a utilizar na realização da *Escala de conhecimento lexical* e do *Teste de vocabulário* e a explorar no Projeto de intervenção pedagógica.

Selecionaram-se as palavras que ocorreram com menos frequência e, dentro destas, as que eram pouco usuais ou frequentes nos discursos oral e/ou escrito das crianças (por experiência da professora, ao lidar diariamente com o grupo). Pretendeu-se, ainda, que as palavras selecionadas pertencessem a diferentes classes gramaticais (nomes, adjetivos, advérbios e verbos).

Não foram selecionadas as palavras que pudessem gerar ambiguidade aquando do seu estudo ou que, embora pouco frequentes nos textos, já eram do conhecimento

das crianças e por elas utilizadas no seu dia-a-dia, isto é, que já faziam parte do seu vocabulário ativo.

Da seleção resultaram as seguintes palavras:

Tabela 5 - Palavras selecionadas para o estudo

	A fábula dos feijões	A maior flor do mundo	O pássaro da alma	O tesouro	Total	Português fundamental	Novo léxico de frequências do Português
Achegou	0	1	0	0	1	0	14
Aconchegar	0	1	0	0	1	0	95
Alvoroadamente	0	0	0	1	1	0	0
Amedrontado	0	0	0	1	1	0	15
Aprazadas	0	1	0	0	1	0	14
Aprisionar	1	0	0	0	1	0	34
Aprumada	0	1	0	0	1	0	4
Autorrecriação	0	0	1	0	1	0	0
Charneca	0	1	0	0	1	0	80
Côncavo	0	1	0	0	1	0	25
Desassossego	0	0	2	0	2	0	35
Desespero	0	0	1	0	1	0	384
Deslumbrados	1	0	0	0	1	0	40
Exultaram	0	0	0	1	1	0	31
Freixos	0	1	0	0	1	0	34
Golfada	1	0	0	0	1	0	6
Inóspita	0	1	0	0	1	0	45
Ladeando	0	1	0	0	1	0	15
Pacientemente	0	0	1	0	1	0	47
Parentela	0	1	0	0	1	0	10
Ralo	0	1	0	0	1	0	18
Rareando	0	1	0	0	1	0	10
Rasa	0	1	0	0	1	0	44
Resguardando	0	1	0	0	1	0	5
Sebes	0	1	0	0	1	0	94
Sedenta	0	1	0	0	1	0	7
Solitário	0	0	0	1	1	0	21
Vergado	0	0	0	1	1	0	12
Vertente	0	1	0	0	1	0	450

Nenhuma das palavras selecionadas faz parte do vocabulário do Português Fundamental, mas praticamente todas estão presentes, com acentuada frequência, no vocabulário do *Novo Léxico de Frequências do Português*.

### 2.2.1. Escala de conhecimento lexical

Para se poder comparar o conhecimento lexical dos alunos antes e depois da intervenção pedagógica denominada como “A Hora do Conto no ATL – Uma viagem

pelos histórias com destino às palavras”, como acima referido, um dos instrumentos de medida utilizado foi uma adaptação ao português da *Escala de conhecimento lexical* de Paribakht e Wesche, instrumento de medição ordinal (sem intervalo constante) e de caráter híbrido, aplicando a técnica de inquérito, cujos resultados dependem da sinceridade dos sujeitos e, ao mesmo tempo, a técnica objetiva dos testes. No presente estudo, foram introduzidas na escala as vinte e nove palavras selecionadas para que as crianças assinalassem a categoria em que as integravam:

1. Não me lembro de ter visto esta palavra;
2. Já vi esta palavra mas não sei o que significa;
3. Já vi esta palavra e penso que sei o que significa. Vou escrever uma palavra ou expressão com significado semelhante;
4. Conheço esta palavra e sei utilizá-la numa frase. Vou escrever uma frase.

Foram, também inseridas duas palavras distratoras para se poder verificar se as crianças inquiridas facultavam respostas sinceras (e, subsequentemente, fiáveis).

Esta escala foi utilizada como pré-teste e como pós-teste para ambos os grupos (experimental e de controlo) (Anexo 4).

Para correção da escala, foram aplicadas as normas de correção propostas pelas autoras, tal como acima foi referido.

### **2.2.2. Teste de vocabulário de escolha múltipla - “A bruxa Malibu”**

Para o *Teste de vocabulário de escolha múltipla* foi criada uma história denominada “A bruxa Malibu”. Esta história continha lacunas e as crianças eram convidadas a selecionar de entre 3 palavras (escolha múltipla), aquela que achavam mais correta, gramatical e semanticamente, para completar a história adequadamente. A história continha vinte e seis espaços lacunares.

Este teste de vocabulário foi utilizado como pré-teste e como pós-teste para ambos os grupos envolvidos no estudo.

Para a correção deste teste foi feita a contagem das respostas certas e erradas.

### **2.2.3. Projeto de intervenção pedagógica - “A Hora do Conto no ATL – Uma viagem pelas histórias com destino às palavras”**

Após os pré-testes e durante o período de um mês, todas as sextas-feiras, o grupo experimental participou no projeto de intervenção pedagógica denominado “A Hora do Conto no ATL – Uma viagem pelas histórias com destino às palavras”.

Este projeto dividia-se em duas fases distintas: “A Hora do Conto” e o “Campo das descobertas”.

Na fase “A Hora do Conto”, foram contadas pela professora, as histórias selecionadas, uma por semana. Depois, os próprios alunos quiseram voltar a contá-las, recontá-las ou dramatizá-las.

Na fase “Campo das descobertas”, procedeu-se à exploração das histórias e do seu vocabulário (dando ênfase às palavras selecionadas mas explorando também todas aquelas que os alunos disseram desconhecer (ou que ofereciam dificuldades na compreensão ou leitura).

No “Campo das descobertas”, as palavras foram trabalhadas de diferentes formas, como por exemplo, através da exploração de:

- ✓ Campos associativos – as palavras que vão surgindo estão ligadas a fatores afetivos, intelectuais, culturais, e ao domínio da experiência de cada indivíduo, variam de locutor para locutor e podem constituir-se segundo os eixos dominantes ou exclusivos, podendo mesmo parecer completamente aleatórios do ponto de vista linguístico (Xavier & Mateus, 1992).

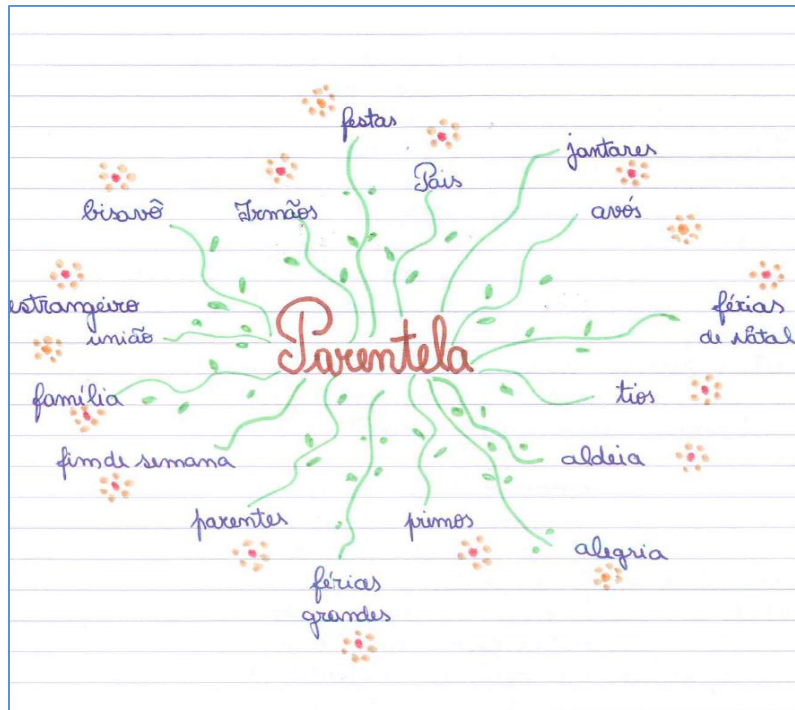


Figura 7 - Exemplo de um campo associativo realizado por uma criança

- ✓ Família de palavras – Conjunto de palavras formadas a partir da mesma palavra primitiva (Xavier & Mateus, 1992).

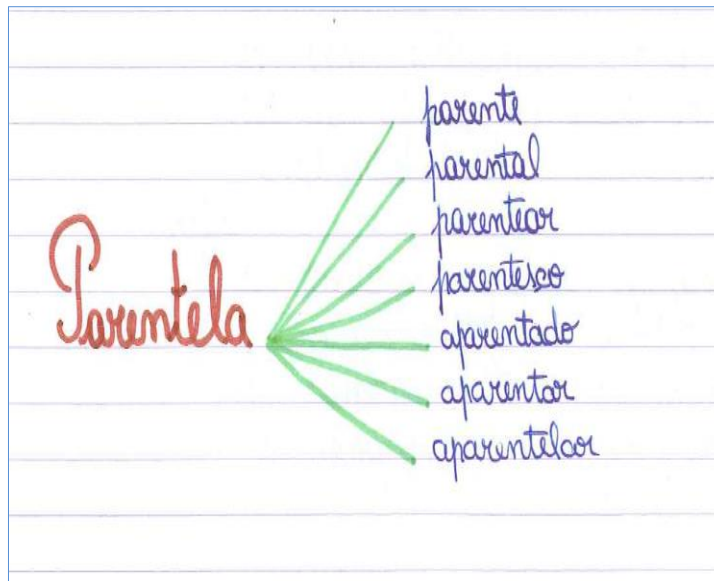


Figura 8 – Exemplo de uma família de palavras realizada por uma criança

- ✓ Polissemia – Propriedade de uma palavra ou locução que tem vários sentidos (Xavier & Mateus, 1992).

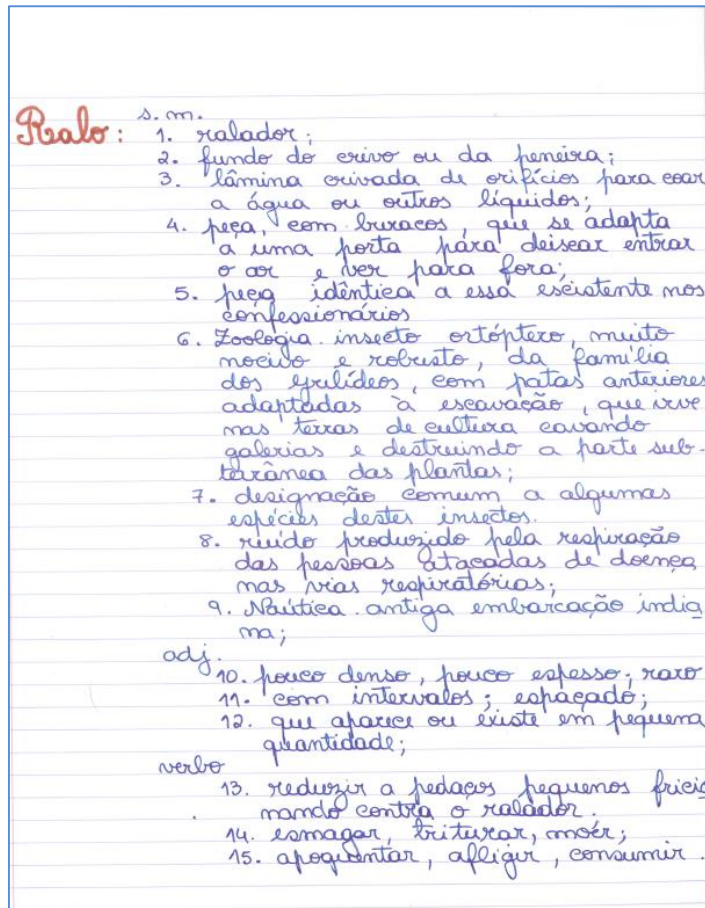


Figura 9 - Exemplo do levantamento de um campo polissêmico realizado por uma criança

- ✓ Sinonímia/Antonímia - Relação semântica entre duas ou mais palavras com o mesmo significado (Xavier & Mateus, 1992).

### 2.3. ANÁLISE DOS DADOS

Numa investigação os dados obtidos necessitam de ser organizados e analisados. “Não sendo possível analisar toda a informação recolhida, o investigador terá de selecionar aquela que seja mais relevante para dar resposta às questões da investigação” (Sousa & Baptista, 2011, p. 107).

Qualquer que seja a natureza dos dados, o objetivo da análise será sempre: a) organizar e descrever os dados de forma clara; b) identificar o que é típico e atípico; c) trazer à luz diferenças, relações e/ou padrões; d) encontrar respostas para o problema, ou seja testar as hipóteses (Coutinho, 2011, p. 132).

O presente trabalho centrou-se nos dados quantitativos obtidos através de dois instrumentos de medida, acima descritos: Uma *Escala de conhecimento lexical* e um *Teste de vocabulário de escolha múltipla*. Os resultados são apresentados no capítulo que se segue.

## CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

### 3.1. PRÉ-TESTE

#### 3.1.1. Aplicação da *Escala de conhecimento lexical*

O pré-teste consistiu, numa primeira fase, na aplicação da *Escala de conhecimento lexical* ao grupo experimental e ao grupo de controlo. Teve como objetivo verificar o conhecimento das crianças em relação às palavras selecionadas.

Da escala constam 31 itens: 29 palavras e duas pseudo-palavras ou “palavras” distratoras. Os dois itens distratores têm como função verificar a sinceridade das respostas e a subsequente fiabilidade dos resultados obtidos. Aquando da correção, verificou-se que todas as crianças, de ambos os grupos, assinalaram não conhecer as palavras distratoras, o que permitiu concluir da probabilidade elevada de as respostas serem sinceras, e, subsequentemente, de o instrumento de medida utilizado apresentar um grau de fiabilidade satisfatório.

#### 3.1.1.1 Grupo experimental

A *Escala de conhecimento lexical* começou por ser aplicada ao grupo experimental, constituído por 10 crianças, tendo sido obtido um número de respostas equivalente ao esperado, decorrente do cálculo ( $10c \times 29p$ ), em que  $10c$  representa o número de sujeitos que responderam e  $29p$  as 29 respostas correspondendo às 29 palavras sobre as quais recaiu a avaliação. Obteve-se, assim um total de 290 respostas, distribuídas pelos cinco níveis da escala, de acordo com o ilustrado nas figuras 10 e 11.

Como as mesmas figuras evidenciam (a primeira em valores absolutos; a segunda, em valores percentuais), a maior parte das respostas do grupo experimental situou-se nos níveis I e II, *i.e.*, a generalidade das crianças não foi capaz de fazer o reconhecimento satisfatório das palavras em estudo, enquanto signos, com significado (gráfico) e significado.

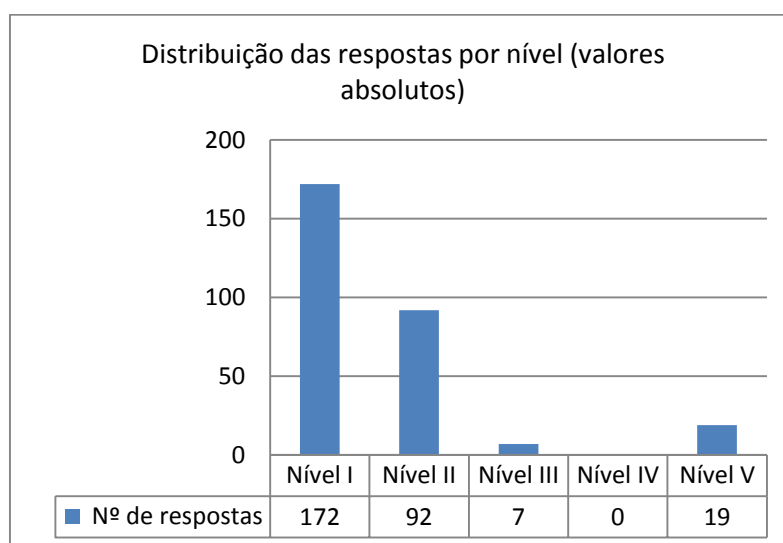


Figura 10 - Distribuição das respostas obtidas pelos cinco níveis da *Escala de conhecimento lexical* (valores absolutos)

No nível I (“a palavra não é familiar”) situaram-se 172 (59,3%) da totalidade das respostas do grupo.

No nível II (“a palavra é familiar mas o seu significado não é conhecido”) contaram-se 92 respostas, que correspondem a 31,7%.

No nível III (“um sinónimo é escrito”) recaíram apenas 7 respostas, ou seja, 2,4%.

Apenas uma resposta se obteve no nível IV (“A palavra é utilizada com adequação semântica”).

No nível V (“a palavra é utilizada com adequação semântica e gramatical”), também recolheu apenas 19 respostas, equivalendo a 6,6% do número total.

O grupo experimental manifestou desconhecer (nível I) ou conhecer vagamente (nível II) as palavras seleccionadas, conseguiu escrever 24 sinónimos e proceder à elaboração de apenas uma frase onde a palavra foi utilizada com adequação semântica e de 34 frases onde as palavras foram utilizadas com adequação semântica e gramatical.

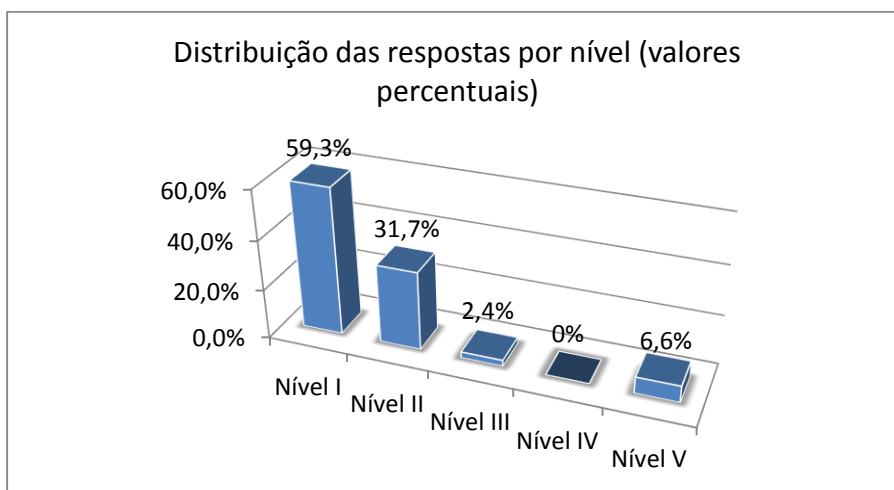


Figura 11 - Distribuição das respostas pelos cinco níveis da *Escala de conhecimento lexical*, no grupo experimental (valores percentuais)

Ao agruparem-se os dois primeiros níveis (I e II) verificou-se que as palavras em estudo eram desconhecidas para a maior parte das crianças, como comprovam as 264 respostas, que recaíram nesses dois níveis, aproximadamente, 91%. Essa síntese (agrupamento de dados) é efetuada nas figuras 12 e 13, representando a primeira os valores absolutos e a segunda, os valores percentuais. Da observação das duas figuras conclui-se que a generalidade das crianças em estudo ou não reconhecem as unidades lexicais ou o reconhecimento é vago e superficial. Apenas 26 respostas (9%) constituem exceção.

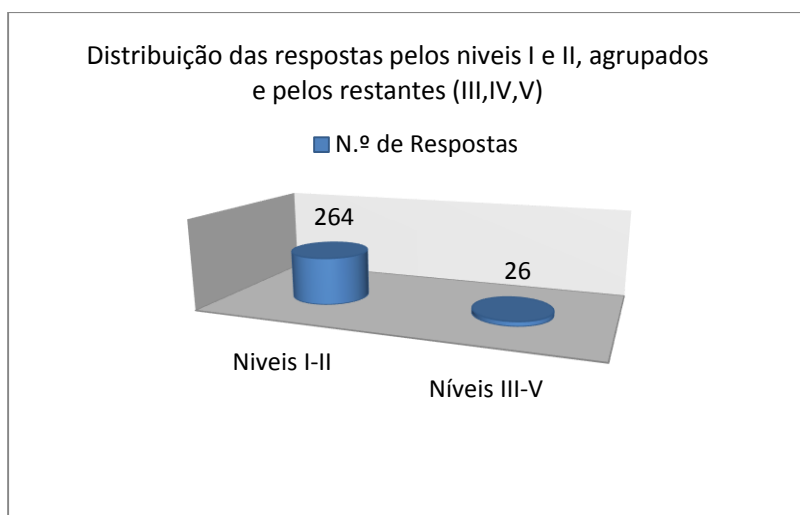


Figura 12- Distribuição das respostas pelos níveis I-II e III-V da *Escala de conhecimento lexical*, no grupo experimental

Apenas um número pouco significativo de respostas - 26 - recaiu nos níveis III, IV e V, o que mostra que poucas eram as palavras conhecidas e/ou aplicadas corretamente (9%).

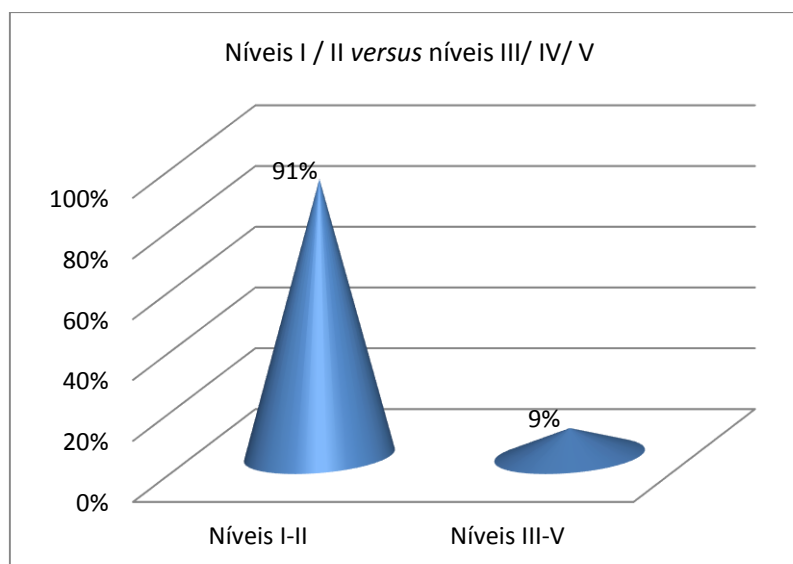


Figura 13 - Distribuição das respostas pelos níveis I-II e III-V da *Escala de conhecimento lexical*, no grupo experimental

### 3.1.1.2. Grupo de controlo

A mesma escala, aplicada ao grupo de controlo, igualmente constituído por 10 crianças, iria também facultar 290 respostas (esperadas e, de facto, obtidas).

À semelhança do grupo anterior, a generalidade das crianças do grupo de controlo não ultrapassou os níveis I e II da escala (148 e 111, respetivamente), como ilustram as figuras 14 e 15.

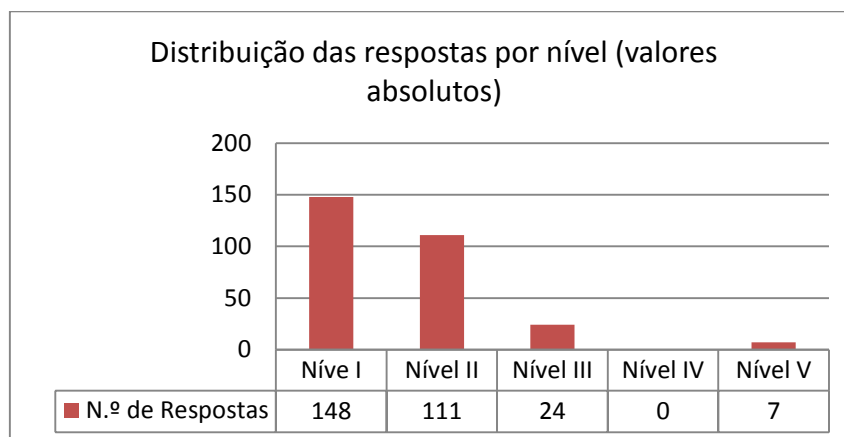


Figura 14 - Distribuição das respostas obtidas pelos cinco níveis da *Escala de conhecimento lexical*, no grupo de controlo (valores absolutos),

O nível III fez as 24 respostas. Não houve qualquer ocorrência no nível IV. No nível V registaram-se 7 respostas.

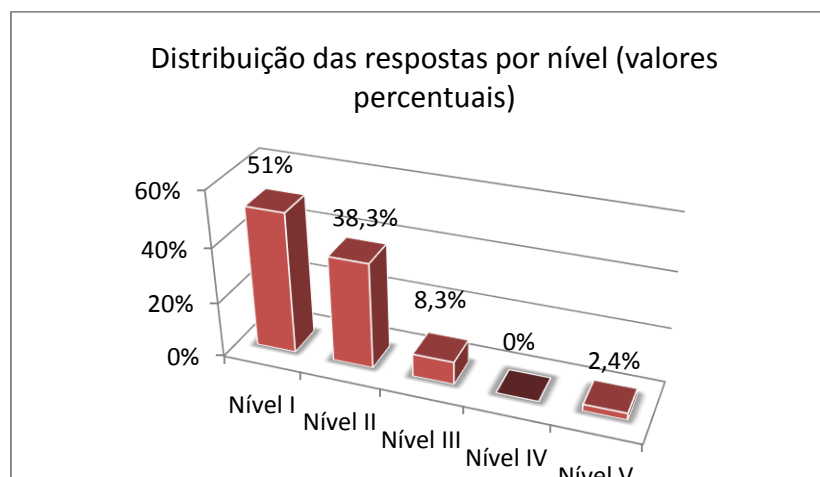


Figura 15 - Distribuição das respostas pelos cinco níveis da *Escala de conhecimento lexical*, no grupo de controlo (valores percentuais)

Em termos percentuais, pode concluir-se que o nível IV não apresenta qualquer resultado, o nível V traduz-se em 2,4% e o nível III em 8,3%. Destacam-se, como anteriormente referido, o nível II com 38,3% e o nível I com 51%.

Conclui-se que, nesta fase, o grupo de controlo desconhece (nível I) ou conhece vagamente (nível II) as palavras presentes na escala.

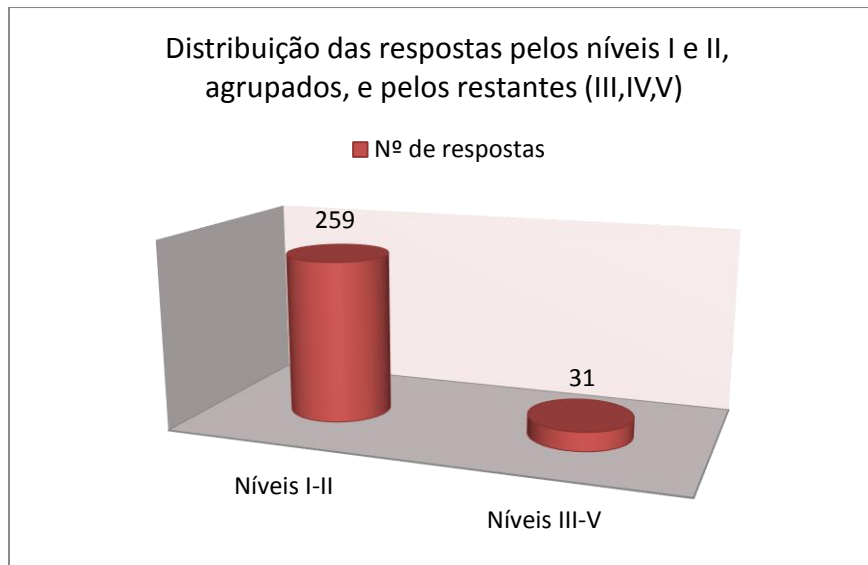


Figura 16 - Distribuição das respostas pelos níveis I-II e III-V da *Escala de conhecimento lexical*, no grupo de controlo (valores absolutos)

É muito reduzida a percentagem de reconhecimentos e/ou de aplicações corretas, perfazendo apenas os 10,7%.

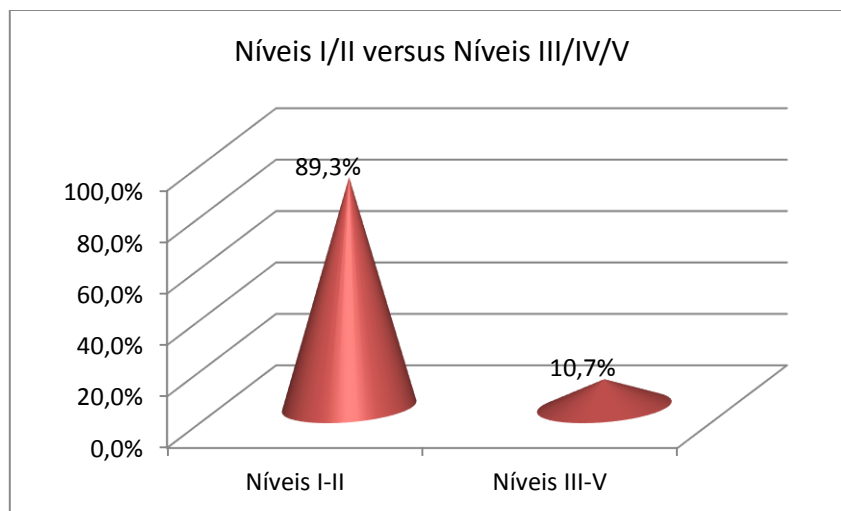


Figura 17 - Distribuição das respostas pelos níveis I-II e III-V da *Escala de conhecimento lexical*, no grupo de controlo (valores percentuais)

### 3.1.1.3. Comparação dos resultados de ambos os grupos

Comparando os resultados de ambos os grupos, pode verificar-se que se encontram em situação muito semelhante.

Como se pode observar na figura 18, regista-se que, o nível I é o que predomina em ambos os grupos, seguindo-se o nível II. Os níveis III, IV e V apresentam percentagens muito reduzidas.

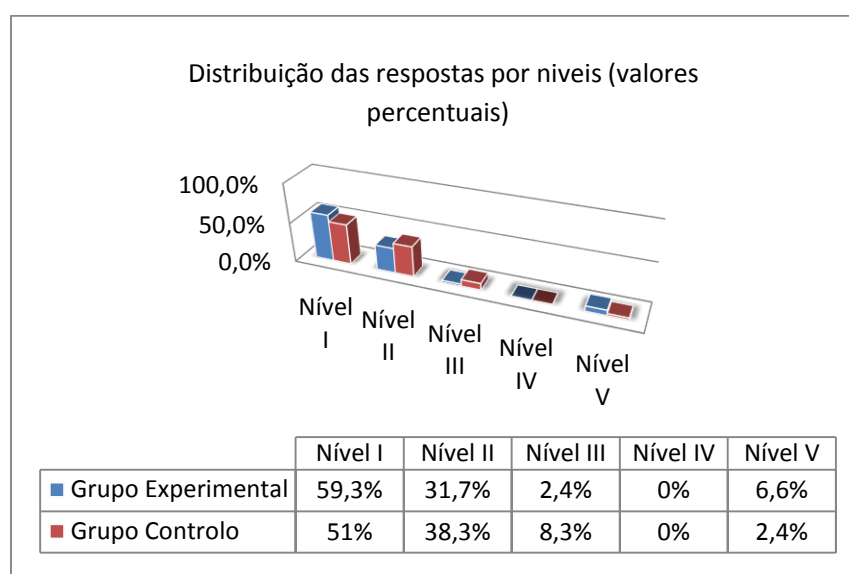


Figura 18 - Distribuição das respostas pelos cinco níveis da *Escala de conhecimento lexical*, (valores percentuais), ambos os grupos

Pode, pois, concluir-se, como ilustra a figura 19, que, as palavras presentes na escala são desconhecidas ou vagamente conhecidas das crianças de ambos os grupos e que apenas uma percentagem muito reduzida é conhecida ou aplicada corretamente.

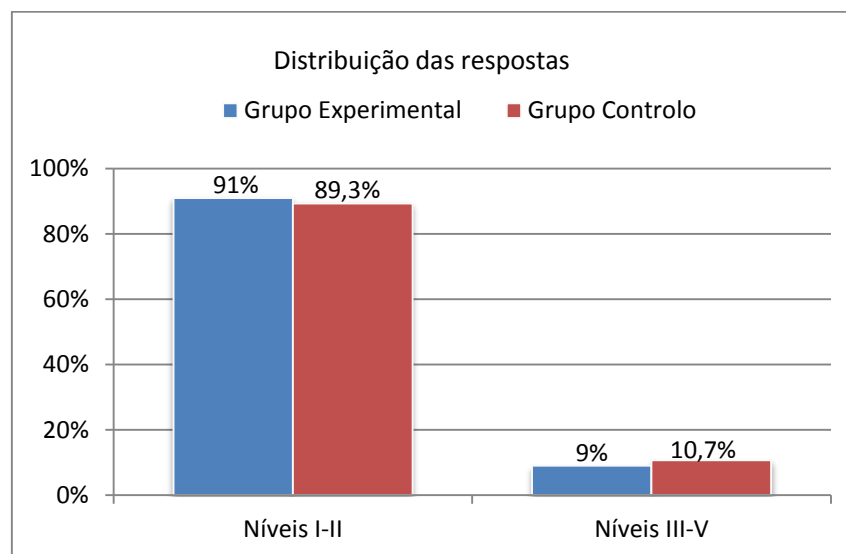


Figura 19 - Percentagem das respostas da *Escala de conhecimento lexical*, ambos os grupos

### 3.1.2. Aplicação do *Teste de vocabulário escolha múltipla*

Numa segunda fase do pré-teste foi aplicado um *Teste de vocabulário de escolha múltipla* constituído por 26 itens (26 palavras). Efetuada a correção da prova obtiveram-se os resultados que a seguir se apresentam.

#### 3.1.2.1. Grupo experimental

Aplicado o teste de vocabulário ao grupo experimental, constituído por 10 crianças, obtiveram-se 260 respostas (10c x 26p).

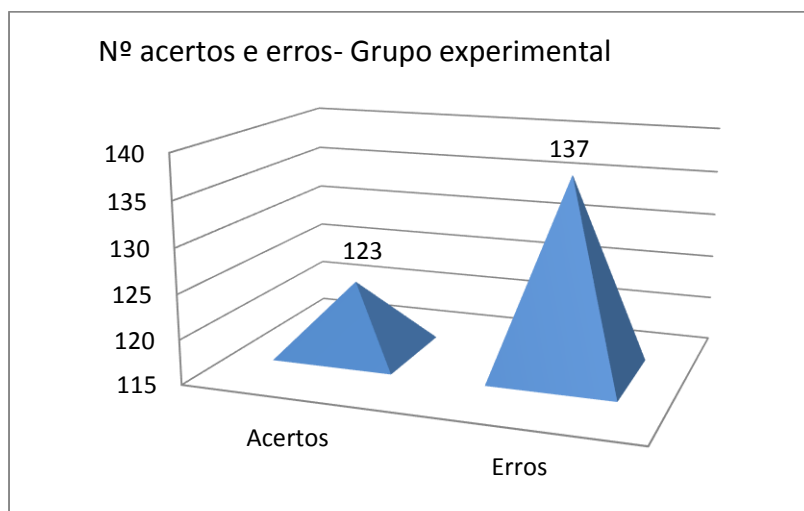


Figura 20 - Número de acertos e erros, no *Teste de vocabulário de escolha múltipla*, do grupo experimental

Foram obtidas, assim, 123 respostas bem sucedidas e 137 respostas erradas. A percentagem de erros é superior a 50%.

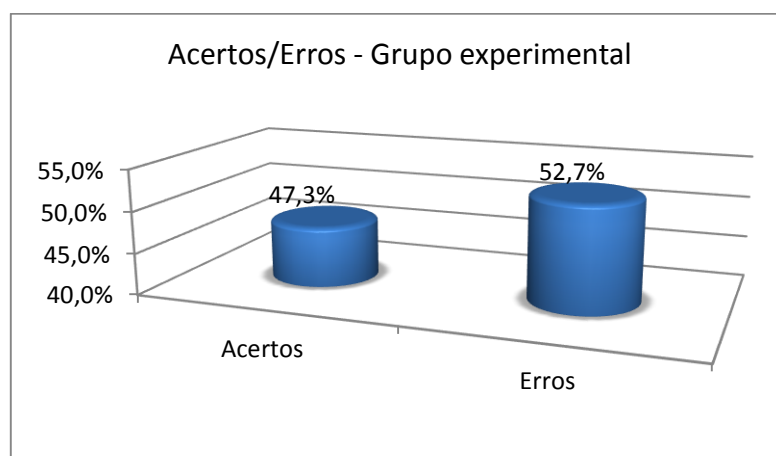


Figura 21 – Acertos/erros, no *Teste de vocabulário de escolha múltipla*, do grupo experimental

### 3.1.2.2. Grupo de controlo

Sendo o grupo de controlo também constituído por 10 crianças, a aplicação do Teste de Vocabulário produziu o mesmo número de respostas (10c x 26p): 260.

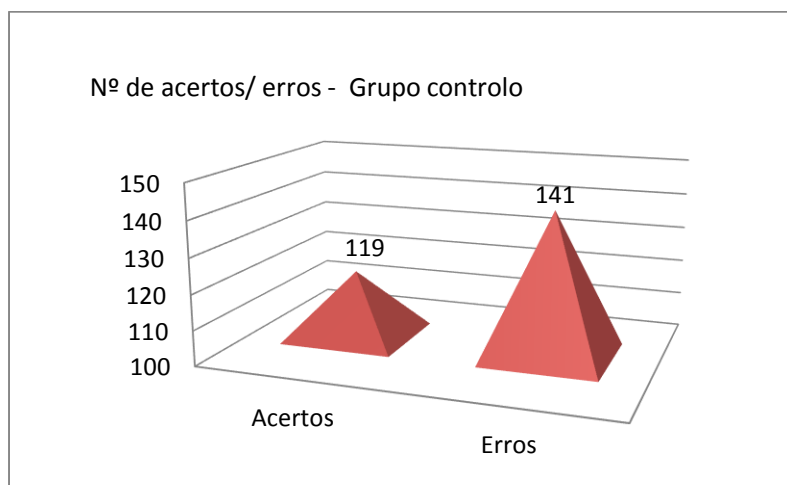


Figura 22 - Número de acertos e erros, no *Teste de vocabulário de escolha múltipla*, do grupo de controlo

Registaram-se, 119 respostas bem sucedidas e 141 respostas erradas. A percentagem de erros ultrapassou os 50%.

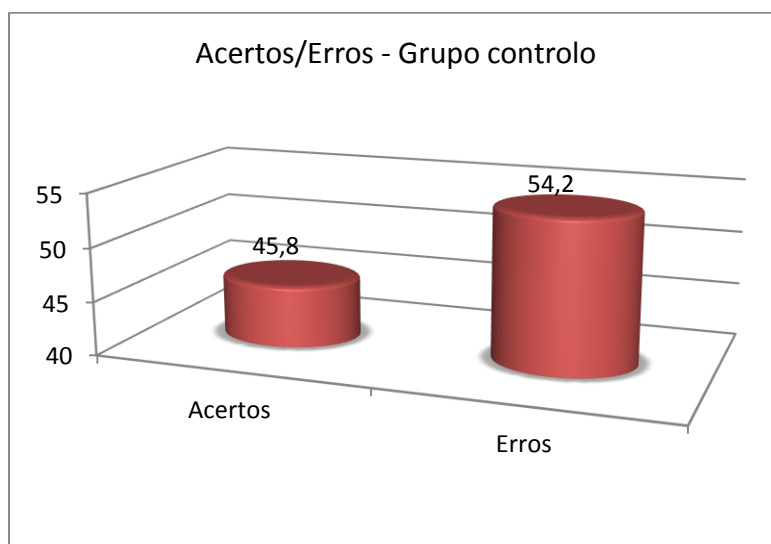


Figura 23 - Acertos/erros, no *Teste de vocabulário de escolha múltipla*, do grupo de controlo

### 3.1.2.3. Comparação dos resultados de ambos os grupos

Procedendo à comparação dos resultados obtidos em ambos os grupos, no pré-teste - *Teste de Vocabulário* - verificou-se que a percentagem de erros se situa acima dos 50%.

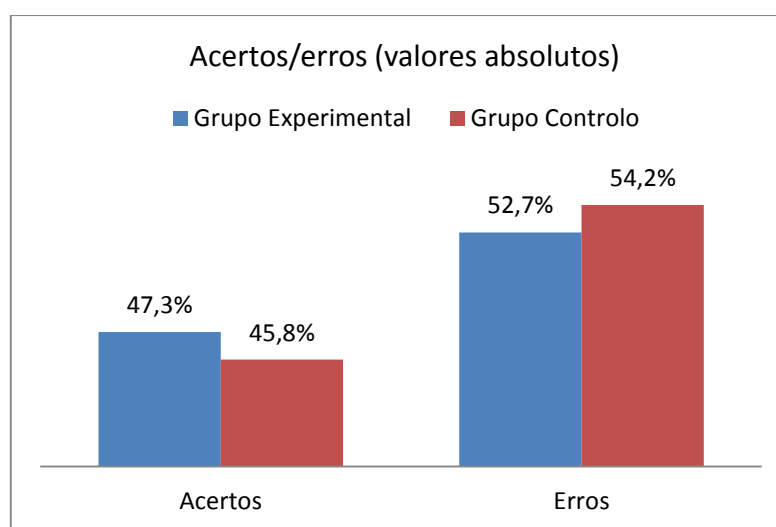


Figura 24 – Acertos/erros (valores absolutos) no *Teste de vocabulário de escolha múltipla*, de ambos os grupos

## 3.2. PÓS-TESTE

Após o pré-teste, o grupo experimental foi sujeito ao projeto de intervenção pedagógica após o qual teve lugar o pós-teste. No pós-teste foram utilizados os mesmos instrumentos de recolha de dados do pré-teste.

### 3.2.1. Aplicação da *Escala de conhecimento lexical*

#### 3.2.1.1. Grupo experimental

Nesta segunda fase do estudo, no grupo experimental, o nível V foi o mais proeminente (101 respostas - 34,8%); o nível II foi atingido em 82 respostas (28,3%); o nível III recolheu 81 respostas (28%).

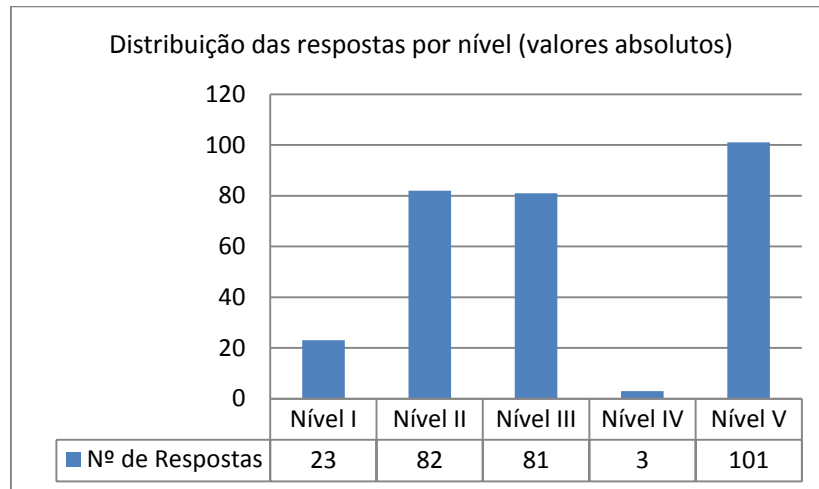


Figura 25 - Distribuição das respostas obtidas pelos cinco níveis da *Escala de conhecimento lexical*, do grupo experimental (valores absolutos)

No nível I registaram-se 23 respostas e no nível IV apenas três. O grupo experimental conseguiu escrever 81 sinónimos, proceder à elaboração de três frases em que a palavra foi utilizada com adequação semântica e de 101 frases nas quais as palavras foram utilizadas com adequação semântica e gramatical.

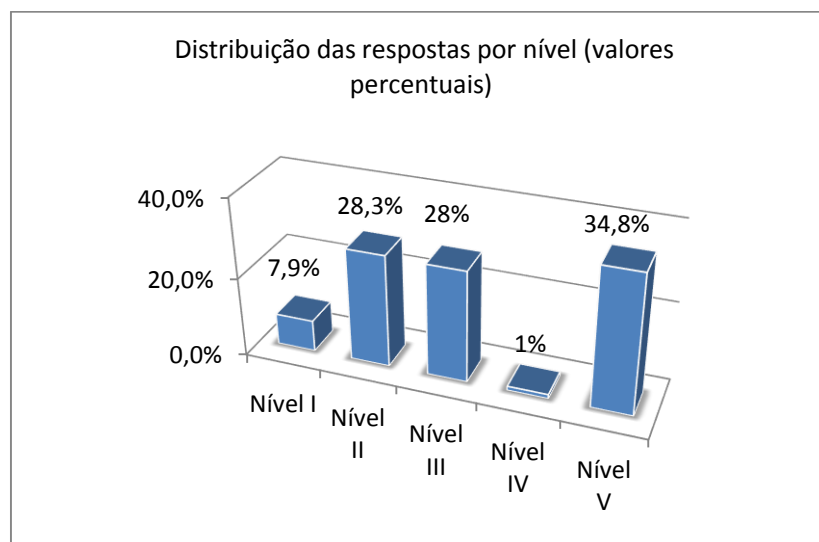


Figura 26 - Distribuição das respostas pelos cinco níveis da *Escala de conhecimento lexical*, do grupo experimental (valores percentuais)

Como se pode verificar, após a análise dos dados, o grupo experimental, na fase do pós-teste, conseguiu 185 reconhecimentos e outras tantas utilizações corretas de palavras.

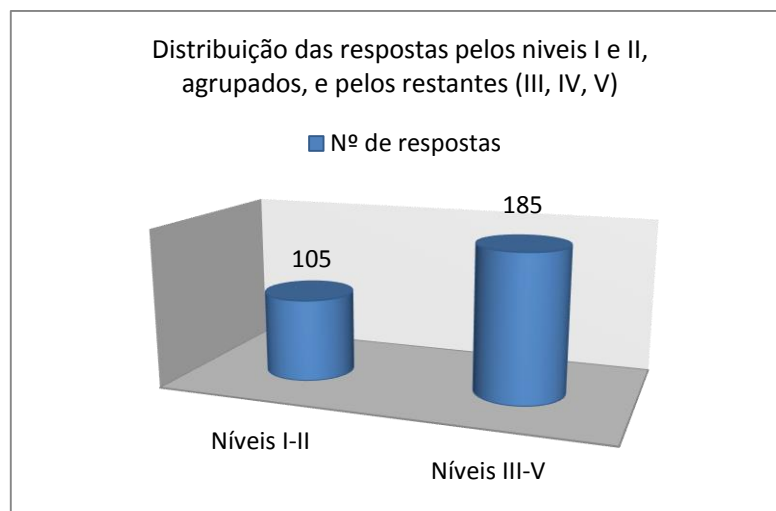


Figura 27 - Distribuição das respostas pelos níveis I-II e III-V da *Escala de conhecimento lexical*, do grupo experimental

Registaram-se 105 respostas distribuídas pelos níveis I e II e 185 respostas de nível superior. Conclui-se que, no grupo experimental, a maior parte das respostas (63,7%) revelam conhecimento ou aplicação correta de palavras da Escala.

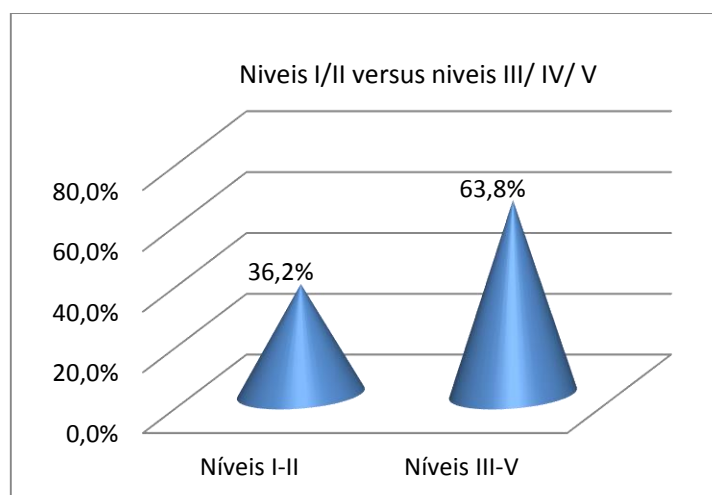


Figura 28 - Distribuição das respostas pelos níveis I-II e III-V da *Escala de conhecimento lexical*, no grupo experimental

### 3.2.1.2. Grupo de controlo

Nesta fase de pós-teste, a maioria das respostas do grupo de controlo situou-se nos níveis I – 119 e II – 131.

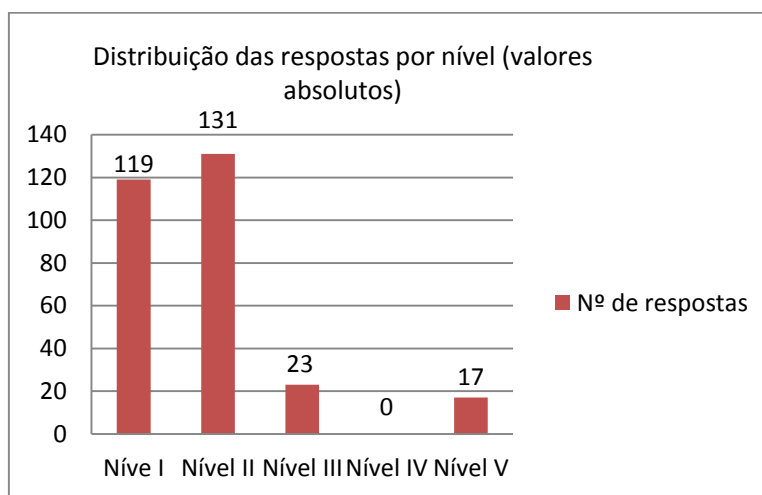


Figura 29 - Distribuição das respostas obtidas pelos cinco níveis da *Escala de conhecimento lexical*, no grupo de controlo (valores absolutos),

O nível III atingiu as 23 respostas. Não se registaram respostas no nível IV e atingiram-se as 17 respostas no nível V.

Em termos percentuais, como se lê na figura 30, 45,2% de respostas no nível II; 41% de respostas no nível I; 7,9% no nível III, 0% no nível IV e 5,9% no nível V.

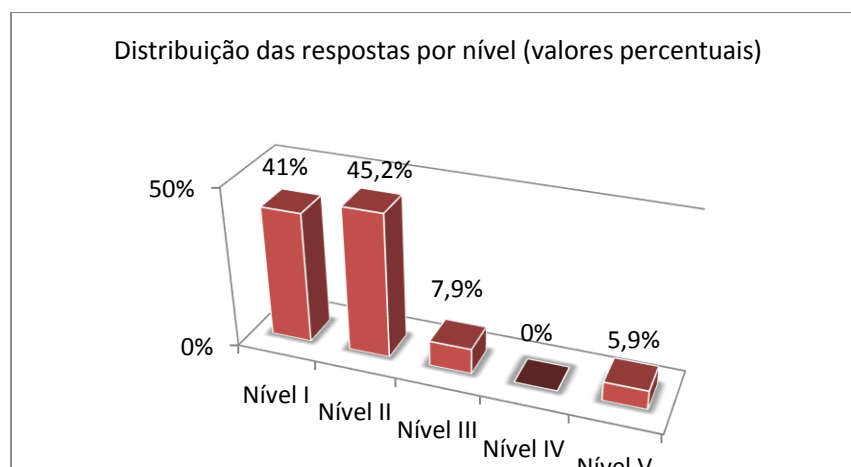


Figura 30 - Distribuição das respostas pelos cinco níveis da *Escala de conhecimento lexical*, no grupo de controlo (valores percentuais)

Dos valores apresentados, conclui-se que o grupo de controlo revelou desconhecer (nível I) ou conhecer vagamente (nível II) as palavras do pós-teste.

O grupo conseguiu fornecer 23 sinónimos e proceder à elaboração de 17 frases em que as palavras foram utilizadas com adequação semântica e gramatical.

Verificou-se que as palavras da escala permanecem desconhecidas das crianças, o que se confirma com as 250 respostas que incidiram nos níveis I e II, num total percentual de 86,2%.

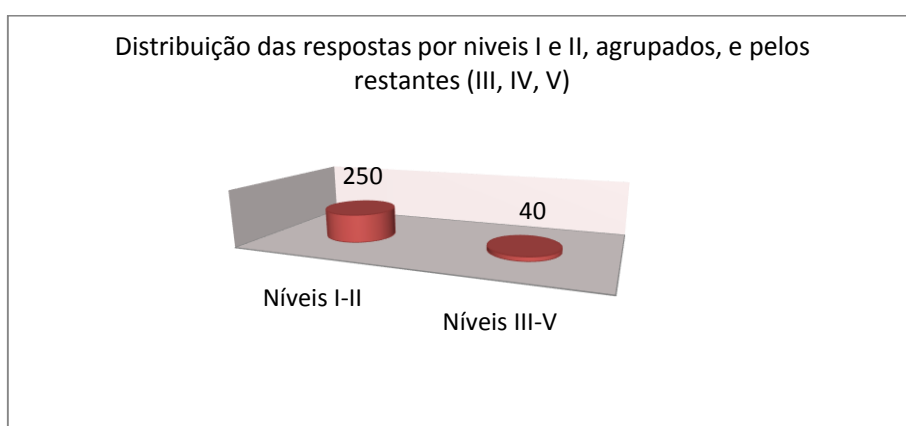


Figura 31 - Distribuição das respostas pelos níveis I-II e III-V da *escala de conhecimento lexical*, no grupo de controlo (valores absolutos)

A percentagem de respostas bem sucedidas (níveis III a V) perfaz apenas os 13,8%.

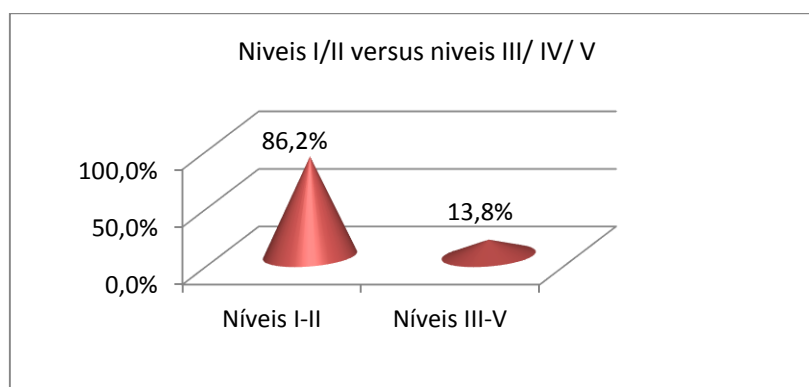


Figura 32 - Distribuição das respostas pelos níveis I-II e III-V da *escala de conhecimento lexical*, no grupo de controlo (valores percentuais)

### 3.2.1.3. Comparação dos resultados de ambos os grupos

Ao proceder-se à comparação dos resultados de ambos os grupos, pode dizer-se que as suas posições divergem.

Nesta fase de pós-teste, as respostas do grupo experimental incidiram maioritariamente nos níveis II, III e V (respetivamente 28,3%; 28% e 34,8%) enquanto as do grupo de controlo se centraram nos níveis I e II (respetivamente 41% e 45,2%).

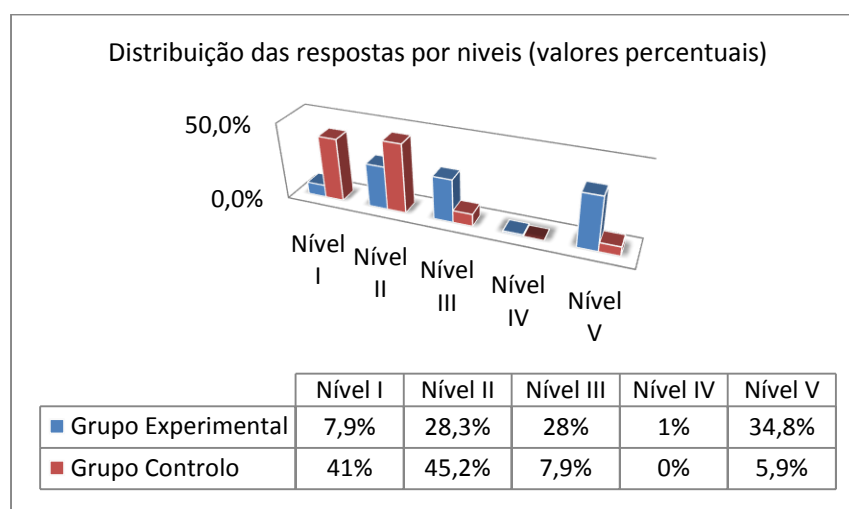


Figura 33 – Distribuição das respostas por níveis (valores percentuais), da *Escala de conhecimento lexical*, de ambos os grupos

Pode concluir-se que, nesta fase, o grupo de controlo demonstra desconhecer uma percentagem superior de palavras do que o grupo experimental, como evidencia a figura 34.

O grupo experimental apresenta uma percentagem de 36,2% de nível I e II, e de 63,8% de níveis superiores, enquanto, que o grupo de controlo, inversamente, apresenta 86,2% de nível I e II e 13,8% de respostas de níveis superiores.

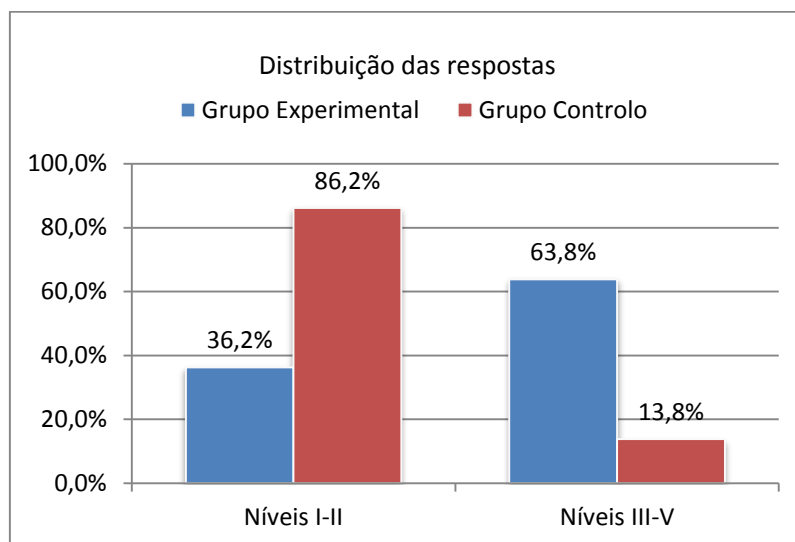


Figura 34 – Percentagem das respostas, da Escala de conhecimento lexical, de ambos os grupos

### 3.2.2. Aplicação do Teste de vocabulário de escolha múltipla

#### 3.2.2.1 Grupo experimental

Nesta segunda etapa do pós-teste, o grupo experimental, apresentou um total de 223 respostas bem sucedidas e de 37 respostas erradas.

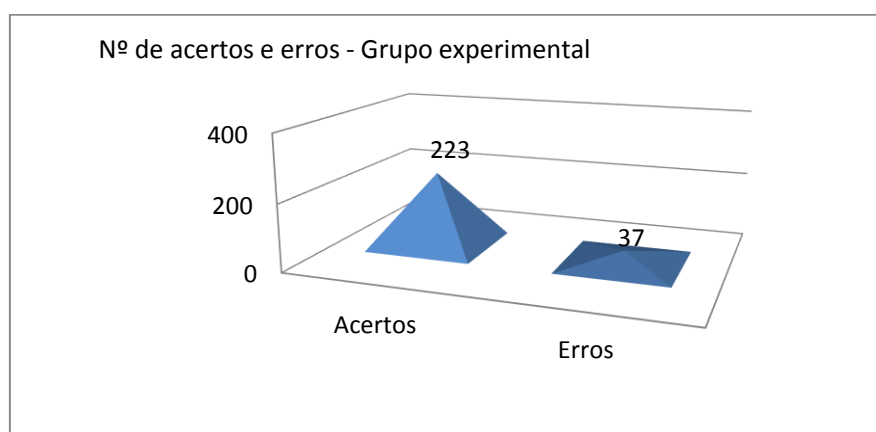


Figura 35 - Número de acertos/erros, do Teste de vocabulário de escolha múltipla, do grupo experimental

Estes valores, em termos percentuais, traduzem-se em 85,8% de acertos e 14,2% de erros, o que demonstra que as crianças sabem utilizar em contexto adequado uma grande percentagem significativa de palavras.

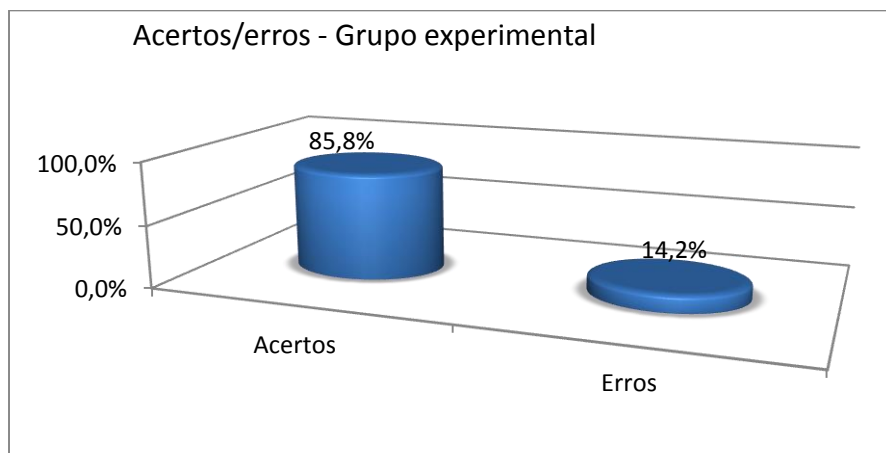


Figura 36 - Percentagem de acertos/erros, do *Teste de vocabulário de escolha múltipla*, do grupo experimental

### 3.2.2.2 Grupo de controlo

O grupo de controlo no teste de vocabulário, aplicado na fase do pós-teste acertou 142 respostas e errou 118.

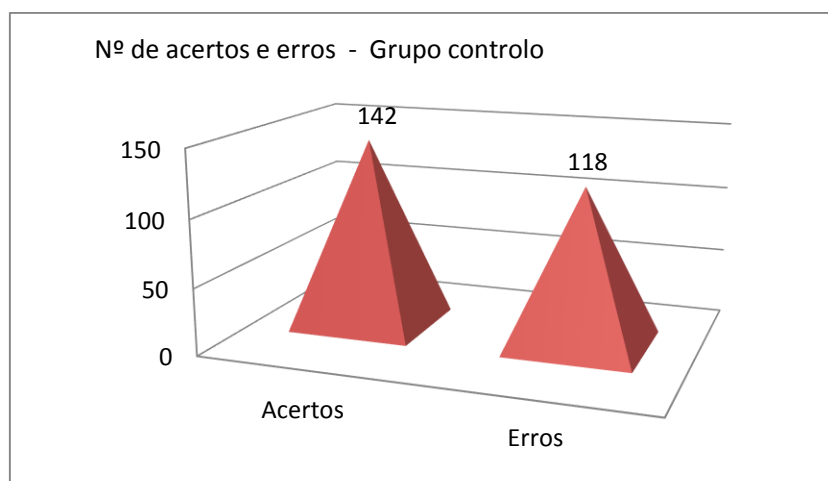


Figura 37 - Número de acertos/erros, do *Teste de vocabulário de escolha múltipla*, do grupo de controlo

Em valores percentuais, verificou-se que o grupo de controlo acertou 54,6% das respostas.

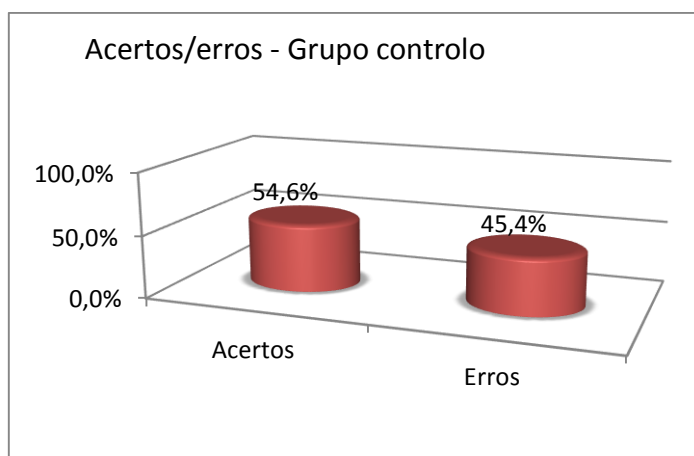


Figura 38 - Percentagem de acertos/erros, do Teste de vocabulário de escolha múltipla, do grupo de controlo

### 3.2.2.3. Comparação dos resultados de ambos os grupos

Através da análise dos resultados obtidos no teste de vocabulário, na fase do pós-teste, pode concluir-se que o grupo experimental apresentou um maior número de acertos do que o grupo de controlo. O grupo experimental atingiu os 85,8% enquanto o grupo de controlo atingiu apenas 54,6%.

A percentagem de respostas erradas pelo grupo de controlo - 45,6% - é mais elevada do que a do grupo experimental - 14,2%.

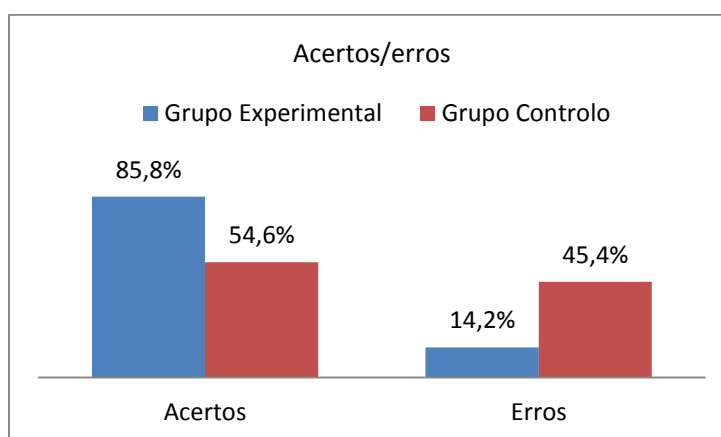


Figura 39 - Comparação da percentagem de acertos/erros, do Teste de vocabulário de escolha múltipla

### 3.3. COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE

#### 3.3.1. Escala de conhecimento lexical

##### 3.3.1.1. Grupo experimental

Ao proceder à comparação dos resultados do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental, verifica-se que inicialmente, o grupo centrou as suas respostas nos níveis I e II, o que demonstrava o desconhecimento das palavras avaliadas na escala. Após o projeto de intervenção, na realização do pós-teste, as respostas distribuem-se, tendencialmente, pelos níveis II, III e V.

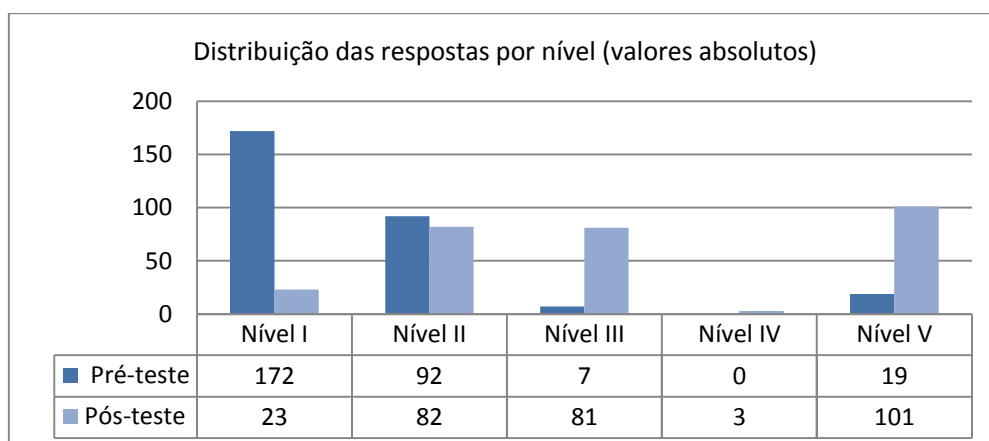


Figura 40 - Comparação da distribuição das respostas por nível (valores absolutos), Nas fases de pré-teste e pós-teste, da *Escala de conhecimento lexical*, do grupo experimental

Através dos dados percentuais, pode verificar-se que, no pré-teste, os valores mais elevados incidiam nos níveis I e II, enquanto, que no pós-teste, as percentagens mais elevadas passaram a incidir nos níveis II, III e V. Isto significa que as palavras passaram do desconhecimento ou do conhecimento vago para a utilização de sinónimos ou uso adequado, semântica e gramaticalmente, em frases, embora ainda se destaque o conhecimento vago e superficial em 28% das respostas e o desconhecimento total, em 7,9%.

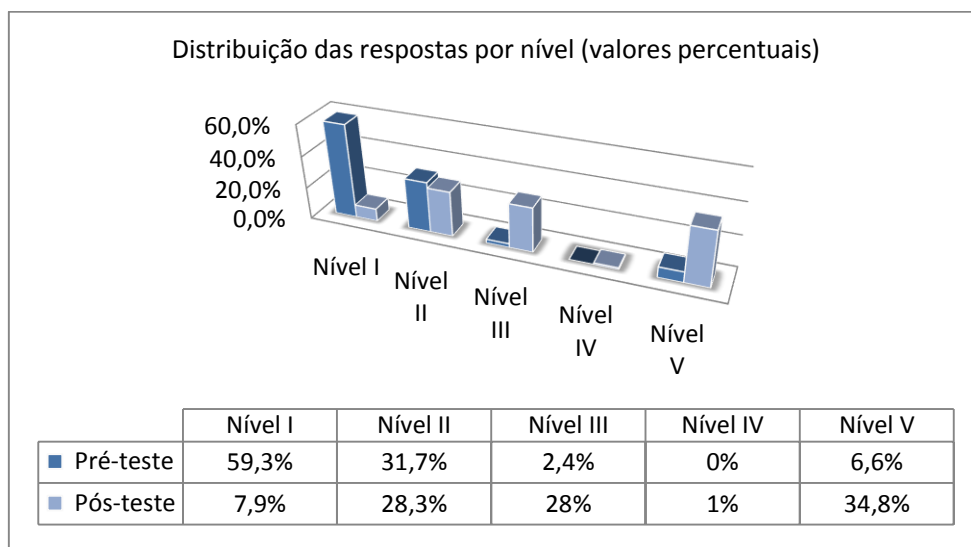


Figura 41 - Comparação da distribuição das respostas por nível (valores percentuais), nas fases de pré-teste e pós-teste, da *Escala de conhecimento lexical*, do grupo experimental

O grupo experimental, no pré-teste, errou 264 respostas e acertou apenas 26. Após o pós-teste errou 105 respostas e acertou 185.

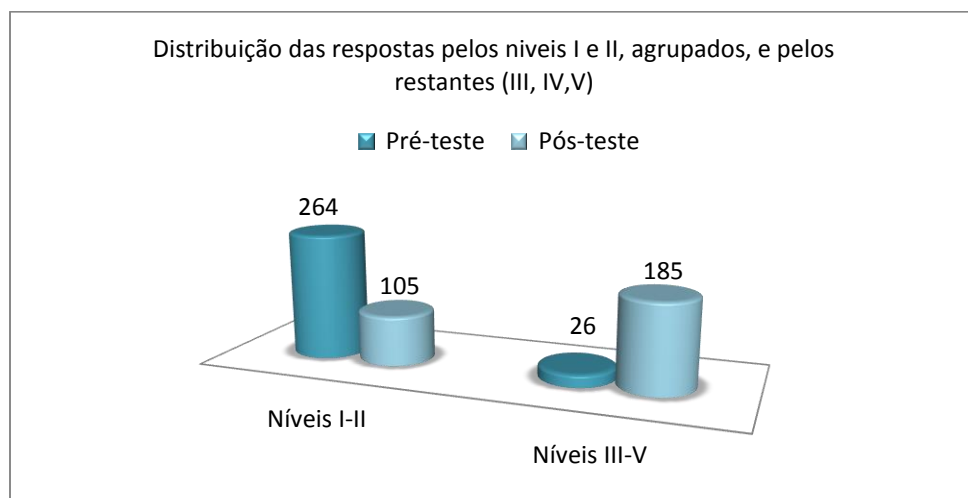


Figura 42 - Comparação da distribuição das respostas pelos níveis I,II e III-V, nas fases de pré-teste e pós-teste, na *Escala de conhecimento lexical*, do grupo experimental

No pré-teste, a maior parte das respostas (91%), incidiu nos dois níveis inferiores, invertendo-se esta tendência no pós-teste, como explicita a figura 42.

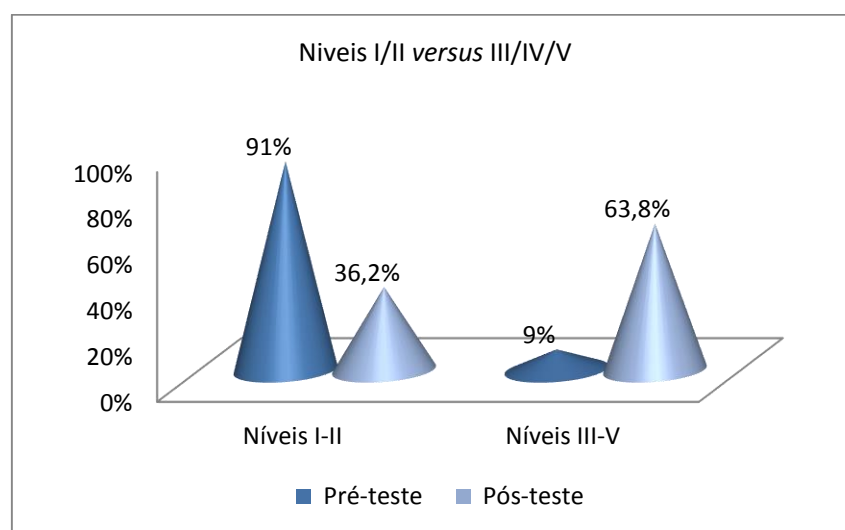


Figura 43 - Comparação da porcentagem de níveis I/II versus III/IV/V, nas fases de pré-teste e pós-teste, da *Escala de conhecimento lexical*, do grupo experimental

### 3.3.1.2. Grupo de controle

No que concerne ao grupo de controle, tanto no pré-teste como no pós-teste, o maior número de respostas situa-se sempre nos níveis I e II, o que demonstra o desconhecimento ou conhecimento vago das palavras selecionadas.

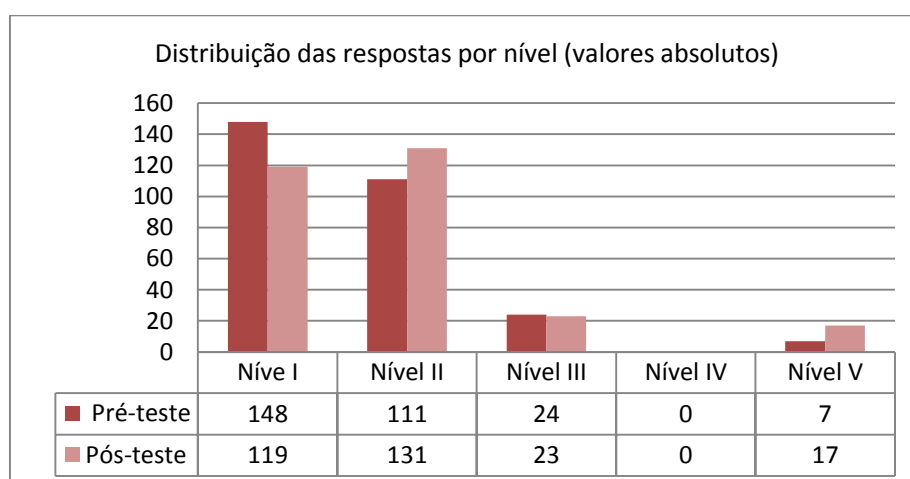


Figura 44 - Comparação da distribuição das respostas por nível (valores absolutos), nas fases de pré-teste e pós-teste, da *Escala de conhecimento lexical*, do grupo de controle

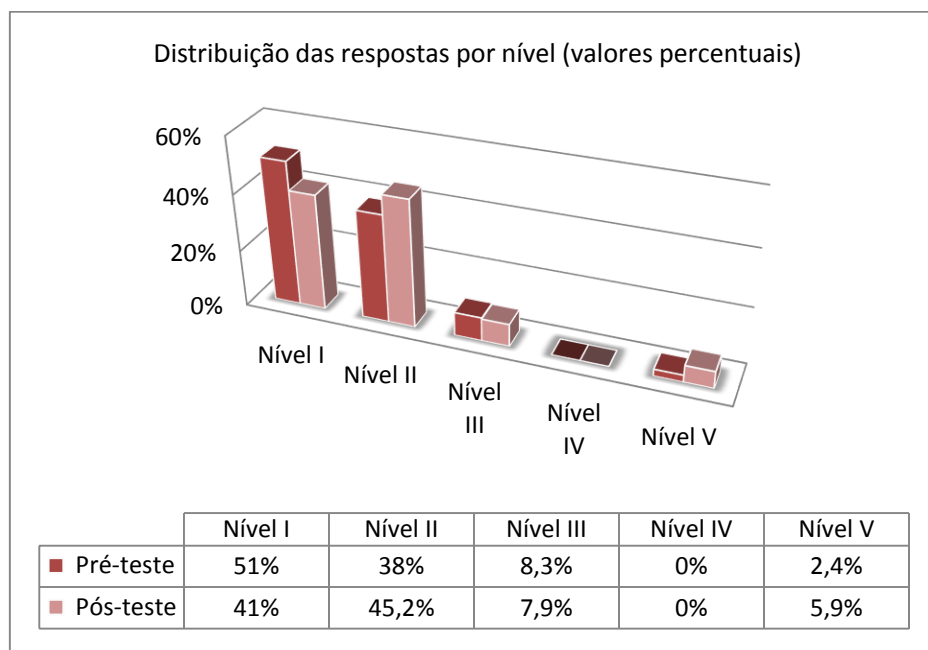


Figura 45 - Comparação da distribuição das respostas por nível (valores percentuais), nas fases de pré-teste e pós-teste, da *Escala de conhecimento lexical*, do grupo de controlo

O número de respostas erradas, em ambas as fases, atinge valores muito semelhantes, cerca de 85%, como evidenciam as figuras 46 e 47.

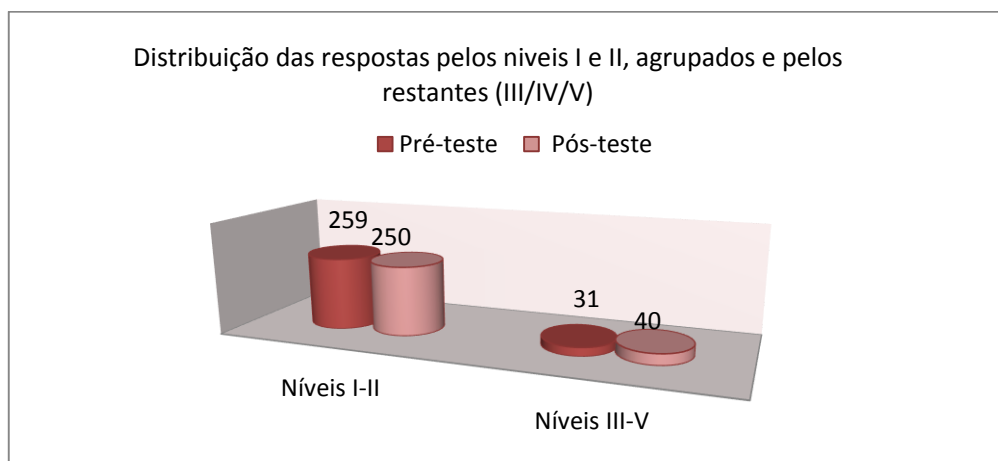


Figura 46 - Comparação da distribuição das respostas pelos níveis I,II e III-V, Nas fases de pré-teste e pós-teste, na *Escala de conhecimento lexical*, do grupo de controlo

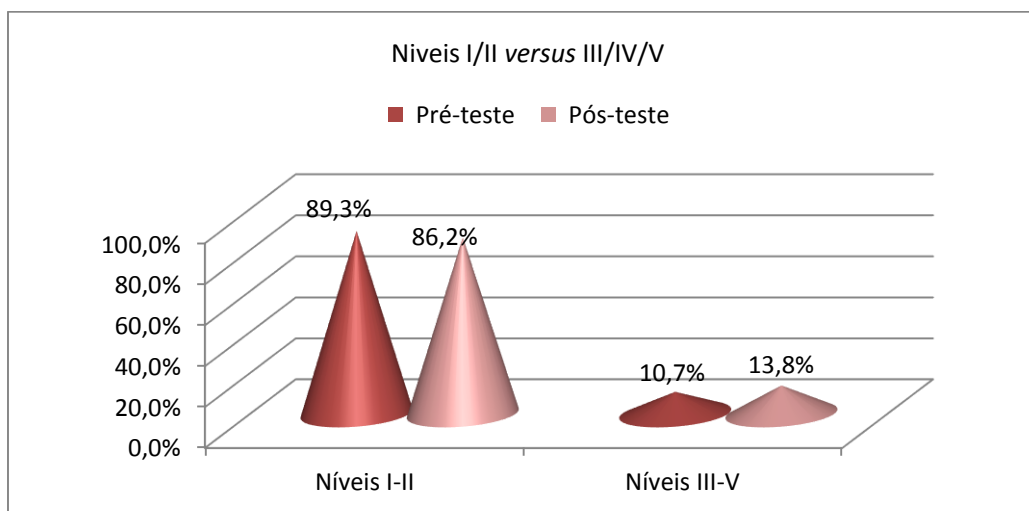


Figura 47 - Comparação da percentagem de níveis I/II versus III/IV/V, nas fases de pré-teste e pós-teste, da Escala de conhecimento lexical, do grupo de controle

### 3.3.2. Teste de vocabulário de escolha múltipla

#### 3.3.2.1 Grupo experimental

Os valores obtidos através da análise dos resultados do *Teste de vocabulário de escolha múltipla* permitem dizer que o grupo experimental melhorou significativamente o seu desempenho conseguindo, acertar quase 90% das respostas.

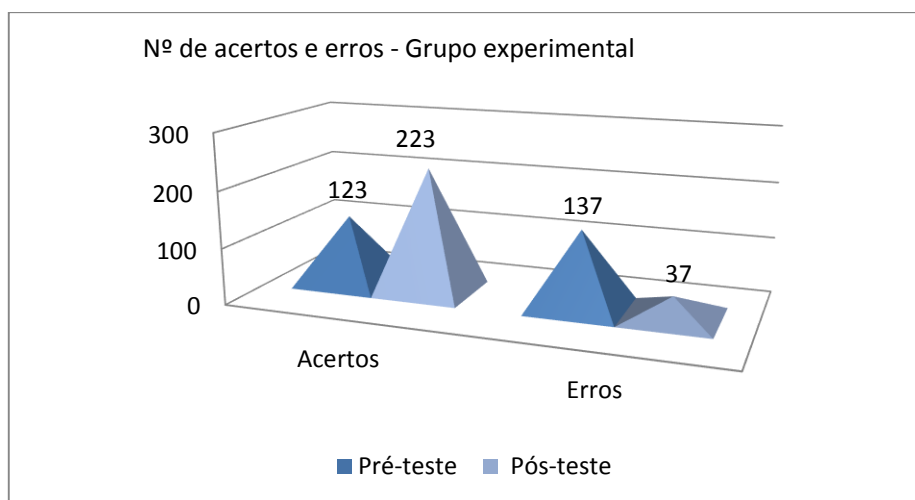


Figura 48 – Comparação do número de acertos e erros, nas fases de pré-teste e pós-teste, no *Teste de vocabulário de escolha múltipla*, do grupo experimental

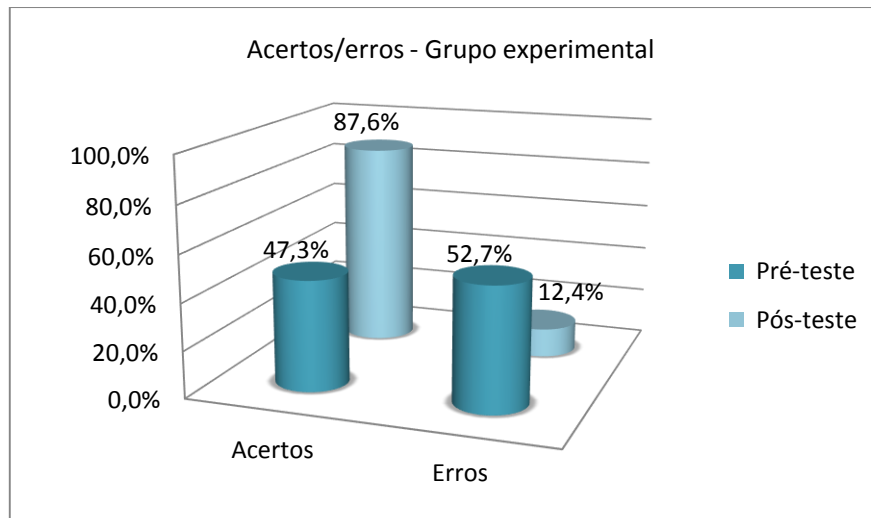


Figura 49 – Comparação da percentagem de acertos/erros, nas fases de pré-teste e pós-teste, do *Teste de vocabulário de escolha múltipla*, do grupo experimental

### 3.3.2.2 Grupo de controlo

O grupo de controlo atinge em ambos os momentos do estudo valores muito semelhantes no reconhecimento e aplicação das palavras, aproximadamente 50%.

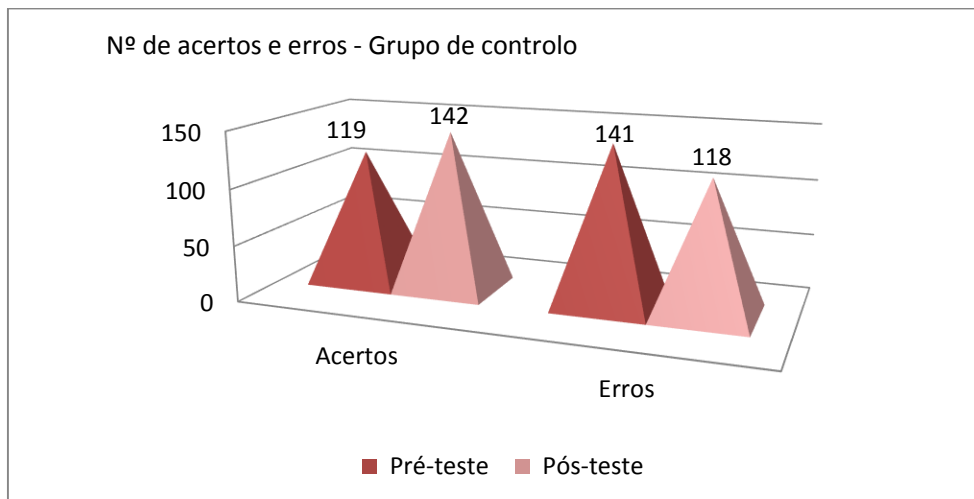


Figura 50 – Comparação do número de acertos e erros, nas fases de pré-teste e pós-teste, no *Teste de vocabulário de escolha múltipla*, do grupo de controlo

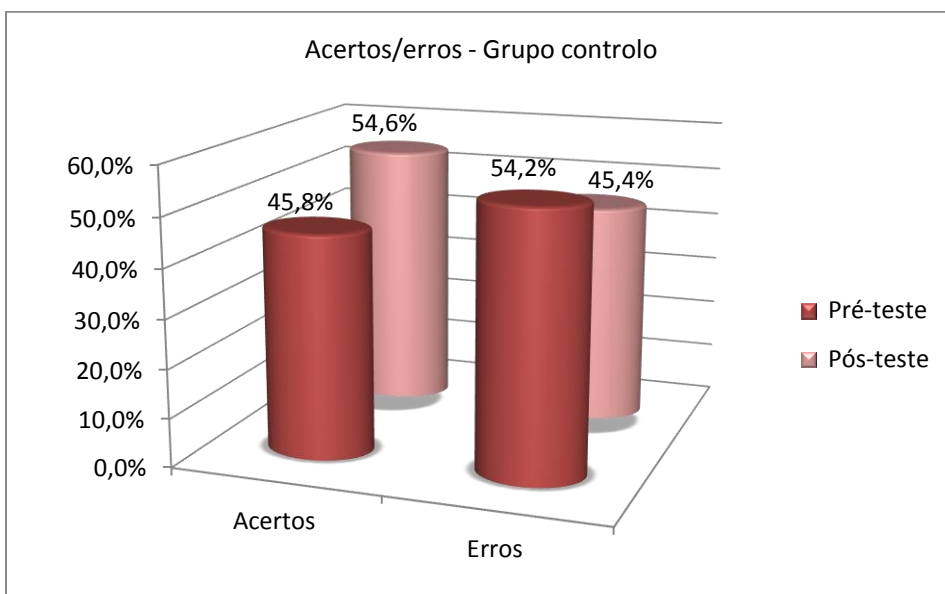


Figura 51 - Comparação da Percentagem de acertos/erros, nas fases de pré-teste e pós-teste, no *Teste de vocabulário de escolha múltipla*, do grupo de controlo

## CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo principal deste estudo foi investigar *em que medida a leitura regular de histórias para a infância e a sua exploração vocabular em contexto da Hora do Conto contribui para o enriquecimento do léxico de crianças a frequentar o 4º ano de escolaridade*. Como anteriormente se procurou evidenciar, este objetivo foi alcançado, tanto a nível da fundamentação teórica em que se sustentou, como a nível dos resultados obtidos na componente aplicacional deste estudo.

Cabe lembrar que a intervenção pedagógica levada a efeito num grupo experimental de crianças, foi precedida e seguida da aplicação de instrumentos de avaliação do conhecimento lexical, a esse mesmo grupo, bem como a um grupo de controlo, tendo-se comprovado que a experiência pedagógica realizada se traduziu em resultados significativamente superiores, no grupo de crianças que dela beneficiou (grupo experimental).

Mas a meta genérica deste trabalho foi operacionalizada em objetivos mais específicos, acima explicitados (cf. *supra*, p. 40) e que cabe, agora, analisar, em termos dos resultados obtidos.

1. *Contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre o papel da Literatura para a infância, em especial da Hora do Conto, enquanto estratégia promotora da aquisição e desenvolvimento de vocabulário de crianças a frequentar o 4º ano de escolaridade.*

A propósito deste objetivo, Morais (1994, citado por Pereira, 2002, cf. *supra*, p. 40) chamou a atenção para a importância da leitura de histórias às crianças. Segundo este autor, para além de tal prática proporcionar um ambiente oral linguisticamente rico (sendo, por isso, um *input* de eleição para o desenvolvimento da linguagem oral), outras duas razões há para ler histórias às crianças. Sendo a melhor forma de envolver crianças não leitoras no processo de leitura, a audição de histórias em voz alta apresenta-se assim como a única via de despertar o seu interesse pelos livros. Um outro argumento deste investigador prende-se com as vantagens cognitivas da leitura de histórias às crianças. O autor anteriormente citado (Morais, 1994) refere que, a este nível, para além de ampliar o conhecimento do mundo, a leitura de histórias possibilita “àqueles que ouvem aprender, quer a partir da estrutura da história, quer a partir das questões e comentários que são levantados, como melhor interpretar os factos e as

ações, como melhor organizar e reter a informação e como melhor elaborar cenários mentais e esquemas” (p.180).

Tal como afirmam Azevedo & Martins (2011),” não nascemos leitores, nem tão pouco não leitores. Tornamo-nos leitores ou não, em função das experiências motivadoras ou das experiências desmotivadoras que vivemos, ao longo da nossa vida” (p.24). O projeto de intervenção, levado a cabo ao longo deste estudo, possibilitou às crianças um contacto positivo e bastante enriquecedor com o texto literário, não só através da leitura em voz alta mediada pela professora mas também pela releitura individual, em silêncio ou em voz alta, e pela dramatização.

Pennac (1993, citado por Veloso, 2006) valoriza particularmente a leitura em voz alta efetuada pelo professor, porque esta permite que cada aluno se aproprie do texto em função da sua história íntima. Segundo o autor, trata-se de uma prática que tem que ser incentivada nos diferentes níveis escolares, já que uma boa leitura é meia interpretação do texto. Além disso, observando e ouvindo o professor, as crianças desejam imitá-lo e ganham prazer em ler e em fazer-se ouvir ler.

Ler é, portanto, neste sentido, uma prática social e a leitura na escola deve ser um espaço para o diálogo, em que o professor desempenha o papel essencial de leitor, de mediador e de árbitro. O exemplo do professor enquanto leitor é crucial para o desenvolvimento do interesse pela leitura: para se ser bom “treinador” é fundamental gostar do que se ensina e o gosto pela leitura também se processa por “contaminação”. O professor é ainda um mediador, ou seja, ele estabelece a ligação entre os livros e os alunos leitores, propiciando e facilitando o encontro, a descoberta e o diálogo entre ambos. Enquanto árbitro, o professor deve chamar a atenção para as regras do “jogo” de leitura, sobretudo as inerentes ao próprio texto (Silva, Bastos, Duarte, e Veloso, 2010, p. 14).

Wells (1991, citado por Mata, 2008b) considera que o ouvir histórias leva a que as crianças ganhem experiência na organização do sentido da linguagem escrita e nos seus ritmos e estruturas característicos. Para este autor, também através das histórias, a criança consegue alargar o leque das suas experiências para além dos limites daquilo que a rodeia diretamente, desenvolvendo um modelo mais rico do mundo e vocabulário a ele adequado. Para além disto, as histórias podem servir de ponto de partida para conversas que permitem estabelecer relações entre o que se passa na história e o dia-a-dia da criança.

As conversas realizadas após a leitura de histórias, no contexto da Hora do Conto, os comentários críticos sobre os temas, as personagens e as ações, a partilha de opiniões sobre os momentos e os desenlaces das histórias são momentos únicos

que permitem à criança desenvolver conhecimentos e cumplicidades e aumentar a sua autoestima. São oportunidades únicas de aprendizagem/desenvolvimento.

A Hora do Conto, torna-se, assim, num momento único e cativante divertindo a criança, porque aprende de forma lúdica.

Num cenário escolar, o professor tem de aproveitar o tempo letivo dedicado à língua materna para aí inserir uma leitura literária de textos representativos do que de bom se edita em Portugal, levando os alunos a apreender o sentido e a fruir os elementos estéticos ali presentes, pondo em interação os domínios cognitivo e emotivo, para lá da imaginação, faculdade permanentemente chamada para a receção literária. Esta atividade que considero nuclear não colide, antes se complementa, com a “hora do conto”, momento mágico em que adulto e crianças saboreiam o puro prazer da história lida ou contada, sem outras exigências que não sejam a comunhão vivida pelo grupo (Veloso, 2006, p. 27).

Ao mesmo tempo que se diverte, vai adquirindo as regras da escrita e vai-se apercebendo de que existem novas palavras, que a mesma palavra pode ter múltiplos e distintos significados e que há muitas formas de “dizer a mesma coisa”.

Poder explorar o vocabulário das histórias, após a sua audição, permite à criança aperceber-se de toda a riqueza lexical, nela contida.

Através de jogos verbais, durante a atividade “Campo das Descobertas”, as crianças do grupo experimental puderam “brincar” com as palavras, descobrir a sua polissemia, valores conotativos, associações fonéticas (e.g., rimas), aprender os laços associativos que estabelecem entre si, desvendar os seus significados e sentidos contextuais.

Aprenderam que as palavras também têm “famílias e antepassados” (famílias etimológicas), que nem todas tiveram as mesmas origens ou têm a mesma nacionalidade (e.g., nos empréstimos). Descobriram que há palavras “verdadeiras”, que “dizem aquilo que são”, mas que há outras que não são tão “transparentes”, que têm sentidos figurados. Ao longo deste percurso, cada criança empreendeu uma importante viagem pelo mundo misterioso das palavras, aprendendo a relacioná-las de outra forma, a observá-las de outros pontos de vista.

O percurso de vida de cada criança, o número e o tipo de experiências (diretas ou mediatizadas) vividas permitir-lhe-ão uma maior ou menor riqueza de vocabulário, uma maior ou menor complexidade morfosintática, uma maior ou menor adequação do discurso face ao contexto comunicativo em que este se insere (Viana & Martins, 2007, p. 441).

2. *Verificar se a audição e exploração vocabular regular de histórias infantis poderia constituir uma estratégia pedagógica capaz de permitir à criança a aquisição e novas unidades lexicais e dos respetivos valores semânticos.*

Através da análise dos dados obtidos, pode afirmar-se que a Hora do Conto é, sem dúvida, uma atividade enriquecedora e de grande pertinência pedagógica, no domínio da aquisição, compreensão e desenvolvimento vocabular.

A leitura regular de histórias para a infância é, para a criança, o meio ideal para a aquisição de vocabulário, uma vez que as palavras de baixa frequência aparecem nelas mais frequentemente do que nas conversas do dia-a-dia. Através da leitura, a criança tem a oportunidade de explorar o contexto e de fazer inferências sobre os sentidos dos enunciados.

Paribakht e Wesche (1997) realizaram uma pesquisa com o objetivo de avaliar em que medida a leitura, somada a atividades de exploração de vocabulário, poderia resultar em ganhos para o leitor, em termos de uma maior retenção de vocabulário. As autoras afirmam que, embora a leitura extensiva conduza à aquisição de vocabulário, a aprendizagem através da leitura combinada com uma exploração sistemática de vocabulário é uma abordagem melhor sucedida do que a simples aprendizagem através do contexto. O presente estudo corrobora também esta opinião.

Paribakht e Wesche (1997) afirmam, ainda, que a razão para o sucesso da leitura seguida de exercícios de vocabulário é que esses exercícios garantem que a atenção do aluno seja focalizada em itens específicos, o que o estimula à análise e compreensão dos significados e funções das palavras-alvo, através de tarefas variadas.

Como se pôde verificar, após a intervenção pedagógica “A Hora do Conto no ATL – Uma viagem pelas Histórias com destino às Palavras”, o grupo experimental melhorou significativamente o seu desempenho, medido através da *Escala de conhecimento lexical*, no pré-teste e no pós-teste, demonstrando ter adquirido um número significativo de novas unidades lexicais, conseguiu atribuir-lhes sinónimos e, acima de tudo, demonstrou saber aplicá-las corretamente, e com adequação semântica e gramatical, em construções frásicas.

O mesmo não se verificou com o grupo de controlo. O facto de não ter sido exposto a qualquer tipo de intervenção, conduziu a que os resultados do pós-teste fossem muito semelhantes aos do pré-teste, isto é, este grupo continuou a revelar um permanente desconhecimento ou pouca familiaridade com as palavras seleccionadas.

3. *Verificar se a criança consegue aplicar essas unidades linguísticas em tarefas que lhe sejam propostas.*

Também este objetivo foi atingido no presente estudo, como revelam os resultados obtidos, em particular, no *Teste de vocabulário de escolha múltipla*.

Pôde verificar-se que as crianças que vivenciaram o projeto de intervenção pedagógica apresentaram resultados significativamente superiores, o que permite concluir que a exploração do vocabulário de histórias lidas na Hora do Conto se correlaciona não só com a aquisição de novas unidades lexicais e respetivos valores semânticos, mas também com capacidade de aplicar essas mesmas unidades, em contextos discursivos diferentes. No *Teste de vocabulário de escolha múltipla*, que alia a técnica da completação à técnica da escolha múltipla (cf. Bento 1991, p. 84 ss), a criança era chamada a escolher, para cada contexto, a unidade lexical mais adequada, tarefa que pressupõe o recurso à análise prévia das compatibilidades semânticas e sintáticas com os coocorrentes à esquerda e à direita da unidade em teste.

Pode, pois, concluir-se que a leitura de histórias em contexto de “Hora do Conto” contribuiu para a aquisição e desenvolvimento de novo vocabulário das crianças que frequentavam o 4º ano de escolaridade deste ATL, embora, dados os limites da representatividade da amostra utilizada, estes resultados não possam ser generalizados a toda a população.

Cabe, por fim, sublinhar a fecundidade da metodologia adotada, baseada na dualidade cíclica, leitura/vocabulário - vocabulário/leitura. Assim, neste estudo, partiu-se da leitura como meio de enriquecimento do vocabulário das crianças para, depois, se avaliar a capacidade de leitura, no *Teste de vocabulário*, uma vez que este instrumento de medida, foi concebido para ser, ao mesmo tempo, e em certa medida, uma *prova de leitura*. Mas o sucesso nesta tarefa de leitura faz apelo ao vocabulário anteriormente adquirido, na intervenção pedagógica, centrada, também, por sua vez, na leitura de histórias para a infância.

O presente estudo vem, assim, confirmar a pertinência do ponto de vista teórico, segundo o qual devem ser estimulados, na criança, desde tenra idade, hábitos de leitura.

Todos nós, pais, professores, bibliotecários, animadores, lutamos para que a leitura seja fonte de prazer nos jovens leitores, criando nestes um estado de dependência com efeitos muito positivos nos domínios emotivo, cognitivo e imaginário; ainda que algumas tentativas saiam falhadas, sentimos que muitas crianças e jovens leem com gosto, “devoram livros” sem descanso. Enquanto esta situação não se generalizar, não

descansamos; é claro que o sucesso escolar não está dependente do estatuto de leitor compulsivo. Sabemos, porém, que crianças ou jovens que leiam bons livros com regularidade têm potencialidades que irão desembocar em sucesso, visto que a leitura, para lá da sua função utilitária, é um fator de socialização e de reconhecimento social (Veloso, 2006, p. 26).

Por outra parte, os resultados desta investigação vêm também confirmar as propostas teóricas que destacam a importância da exploração das histórias contadas, a vários níveis, por contribuir (através do diálogo, da partilha de opiniões, e da exploração das histórias em toda a sua mundividência), para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Quando se leem contos de fadas a crianças, numa aula ou em bibliotecas durante a hora do recreio, as crianças parecem fascinadas. Mas, muitas vezes, não se lhes dá a oportunidade para contemplarem os contos ou para reagirem; elas são imediatamente arrebanhadas ou para outra atividade ou para outra história diferente da que lhes contaram antes, o que dilui ou destrói a impressão que o conto criou. Falando com crianças depois de uma experiência destas, parece que tanto fazia que a história fosse contada como não, pelo efeito nulo que foi obtido. Mas quando o narrador da história dá às crianças tempo suficiente para refletirem sobre ela, para se submergirem na atmosfera que a narrativa cria, e quando elas são encorajadas a falar no assunto, então conversas posteriores revelam que, emocional e intelectualmente, a história oferece muito a algumas crianças (Bettelheim, 1988, p. 79).

A exploração do vocabulário presente nas histórias lidas na Hora do Conto permite, ainda, ao professor, ensinar às crianças, de forma lúdica e divertida, a semântica e a gramática da língua que o vocabulário atualiza.

## CONCLUSÕES FINAIS

Ao terminar esta dissertação, cabe salientar algumas das conclusões que se foram delineando ao longo da presente investigação bem como procurar deixar em aberto caminhos futuros que a possam complementar. Far-se-á ainda referência a algumas das dificuldades encontradas ao longo da sua consecução.

A questão central que se coloca ao Ensino da Língua Portuguesa, em Portugal, é a da educação linguística básica que passa pelo domínio do português padrão e pela aquisição de competências sólidas de produção (escrever e falar) e de receção da língua (ouvir e ler), bem como pela aquisição de conhecimentos de âmbito gramatical e até enciclopédico, por parte de todas as crianças e adolescentes portugueses. Mas dotá-los dessas necessárias competências só ganha sentido político se os cidadãos aprenderem simultaneamente a gostar da língua e dos textos que com ela se produzem, sobretudo dos melhores textos (Duarte, 2008, p. 16).

Na sequência desta linha de pensamento - de incentivo ao gosto pela língua e do recurso ao texto literário para atingir este fim - foi possível delinear opções de definição concetual de ordem teórica que fundamentaram o estudo e serviram de base às suas componentes metodológica e pedagógica.

Tomou-se como ponto de partida a definição da questão/problema: A audição regular de histórias para a infância e a sua exploração vocabular, em contexto de Hora do Conto, contribuem para o enriquecimento do léxico de crianças a frequentar o 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico?

Como foi referido, no decurso deste trabalho, após cuidada revisão bibliográfica, a prática de leitura de histórias proporciona oportunidades para as crianças ouvirem leitura fluente, oferece modelos e ideias, alarga o universo de experiências das crianças proporcionando-lhes conhecimentos que muitas vezes não conseguiriam obter por vivências diretas, estimulando o gosto pelos livros e pelo contacto direto com os mesmos, ensinando as crianças a manusearem-nos, apoia-as na construção de muitos conceitos sobre a escrita e desenvolve o seu vocabulário (Mata, 2008b).

A leitura literária é o abracadabra do sucesso escolar. Assim, torna-se necessário que os educadores (pais, professores, bibliotecários e animadores) saibam escolher e valorizem devidamente os textos que dão às crianças. Há, no entanto, algo que é indispensável – amar a literatura (Veloso, 2006, p. 29).

A literatura infantil, em todas as suas vertentes, é um caminho eficaz e de fácil acesso à riqueza linguística do Português. Por isso, deve ser dada a conhecer às crianças:

A poesia, seja ela pertença do património tradicional, seja da autoria de poetas, não pode estar arredada do espaço escolar. Muitos manuais maltratam-na e há professores que afirmam que as crianças não gostam, o que é um grave erro profissional; há que vivê-la e dá-la a viver, não para velhos exercícios de recitação, mas para ser desvendada. O texto dramático existe para ser representado; a multiplicidade de linguagens nele presente recomendam-no para os alunos o fruírem com o prazer de “fazer teatro”. A narrativa, porque tem a ver com a viagem que é a vida, toca particularmente a criança; a variedade de propostas é vasta e os adultos não têm desculpa para as ignorarem (Veloso, 2006, p. 29).

Lendo e explorando uma história regularmente, as crianças desvendam o prazer da leitura, enriquecem a sua cultura e, adquirem significativamente novo vocabulário.

Tendo como base a ideia de que “três coisas precisam ser selecionadas para que o desenvolvimento do léxico em uma língua ocorra de modo adequado e suficiente”, “ (1) seleção do vocabulário a ser aprendido”, “ (2) seleção dos textos a serem usados”, e “ (3) seleção das estratégias a serem empregadas” (Leffa, 2000, p. 37), procedeu-se, no decorrer deste estudo à aplicação do projeto de intervenção pedagógica “A Hora do Conto no ATL – Uma viagem pelas Histórias com destino às Palavras”, a um grupo de crianças a frequentar o 4º ano. Antes e após a aplicação do projeto, passaram-se dois testes: uma *Escala de Conhecimento Lexical* e um *Teste de Vocabulário de Escolha Múltipla* a este grupo e a um grupo de controlo, que não experienciou o projeto.

Através da análise dos dados obtidos, verificou-se o que já havia sido evidenciado em outros estudos anteriores sobre o mesmo tema, nomeadamente o estudo de Paribakht & Wesche (1997), ou seja que, a leitura oral feita pelo professor de forma clara e estruturada, acompanhada de atividades exploratórias, impulsiona o crescimento de vocabulário das crianças e a sua proficiência em leitura. Lendo, ou ouvindo ler histórias, as crianças aprendem a “ler” as palavras e aprendem a lê-las de muitas formas.

Através da realização deste estudo e da análise dos resultados obtidos, considera-se pertinente apresentar, como recomendação, uma possível mudança de praxis no ensino praticado nas nossas escolas. Os professores preocupam-se em demasia com os conteúdos a lecionar, com a maneira perfeita de escrever, com o uso correto da gramática, esquecendo, por vezes, a importância do vocabulário. Quantas vezes se leem, se usam ou se escrevem palavras cujo significado as crianças desconhecem e isso as impede de realizar corretamente uma tarefa ou de concretizar um objetivo? Assim, não só os professores do 1.º ciclo como os professores de português dos ciclos seguintes devem ter em grande conta a importância do trabalho

com o vocabulário; A mesma preocupação devem ter todos os outros professores, já que grande parte do vocabulário a ser aprendido pelas crianças em contexto escolar provém de uma grande variedade de textos científicos de outras áreas como a história, as ciências, a geografia e a matemática.

Se o ensino do Português se desenrola numa aula específica e com um professor formado para o efeito, isso não significa que nessa aula e com esse professor se esgote, para o aluno, a aprendizagem do idioma e a sua correta utilização. A nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados. Por isso mesmo, numa das já citadas recomendações da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português dizia-se que “importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem exceção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteada pelo rigor e pela exigência de correção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem.” (Reis, et al., 2009, p. 6)

Considera-se, ainda, muito importante que nas diversas áreas e disciplinas sejam levadas a cabo leituras de textos diversificados, principalmente textos técnicos e científicos, e que os mesmos sejam acompanhados por atividades de exploração de vocabulário/terminologia. É também importante que as palavras se deem a conhecer em toda a sua riqueza polissémica, para que as crianças não fiquem limitadas a uma só significação sem serem capazes de compreendê-las noutros contextos. Recorde-se, por exemplo, a palavra “casa”, referida no primeiro capítulo, na disciplina de matemática, quando assume, por exemplo, o valor concetual do termo “casa decimal”.

Deseja-se, também, que este estudo contribua para que outros investigadores se interessem pela pesquisa em aquisição lexical por meio da leitura. Considera-se que seria de grande interesse proceder a uma investigação longitudinal que permitisse verificar se as palavras adquiridas permanecem presentes no léxico mental das crianças, após um longo período de tempo, e se elas seriam, mais tarde, capazes de proceder à realização de um novo pós-teste e de as identificar em contextos e situações futuras. Seria também de grande valia proceder a um estudo que permitisse verificar a comparação de grupos com atividades de intervenção pedagógicas diferentes da apresentada, nomeadamente através da utilização de *corpora* de músicas infantis, de lengalengas ou de provérbios, em vez das histórias.

Por fim, pensa-se que seria de grande valor a construção de um *corpus* de frequências de palavras da literatura para a infância que permitiria a educadores, professores e investigadores saber quais as palavras mais frequentes e menos frequentes, nos livros infantis.

Seria igualmente interessante partir de um *corpus* de histórias escritas por crianças, para fazer o levantamento dos seus centros de interesse e das palavras mais frequentemente por elas usadas para proceder à escrita de novos livros infantis.

Muitas são as hipóteses de trabalho a sugerir mas muitas são também as dificuldades encontradas ao longo da elaboração de um trabalho deste tipo. A falta de tempo, e de disponibilidade, a sobrecarga dos conteúdos a lecionar e a escassez de tempos livres nos horários das crianças são alguns dos entraves que se colocam ao longo deste percurso.

O facto de a amostra ser demasiado pequena e de ter sido escolhida por conveniência impediu que os dados desta investigação fossem generalizáveis a toda a população.

Por fim, pretende-se terminar esta dissertação com um conselho dirigido a todos os pais, avós, educadores, professores:

Há muito tempo, que não há tempo para contar uma história, e ao abandonar-se esta tradição muito perdem as crianças, tal como este trabalho o demonstrou.

Para as crianças, príncipes e princesas, de um conto real ficam as sábias palavras de Daniel Pennac (s.d., citado por Santos, 2010):

Excelentíssimas crianças:

Se eu fosse a vocês, a primeira coisa que pediria à professora ao entrar na sala de aula, pela manhã seria: “Professora, leia uma história para nós!”. Não existe melhor maneira de começar um dia de trabalho! E no final do dia, quando a noite chega, o meu pedido ao adulto mais próximo seria: “ Por favor, conte uma história para mim!” Não existe melhor maneira para escorregar nos lençóis da noite! Mais tarde, quando vocês já forem grandes, lerão para outras crianças aquelas mesmas histórias. Desde que o mundo é mundo e que as crianças crescem, todas estas histórias escritas e lidas têm um nome muito bonito: literatura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbade, C. M. (2011). A Lexicologia e a Teoria dos Campos Lexicais. *Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Rio de Janeiro: CiFEFiL: Cadernos do CNLF, p. 1332.
- Alzina, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Azevedo, F. (2006a). Literatura Infantil recepção leitora e competência literária. In F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa - Porto: Lidel, pp. 11-32.
- Azevedo, F. (2006b). Educar para a Literacia para uma visão global e integradora da língua materna. In F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, (pp. 1-12).
- Azevedo, F. (2003). A Criança, a Língua e o Texto Literário: Uma simbiose imprescindível para a consecução de um projecto educativo. *Actas do I Encontro Internacional*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança, pp. 8-11.
- Azevedo, F., & Martins, J. (2011). Formar Leitores no Ensino Básico: A mais-valia da implementação de um Clube de Leitura. *Da Implementação às Práticas*, pp. 24 - 35.
- Bassano, D. (2005). Le développement lexical précoce: état des questions et recherches récentes sur le français. In F. e. Grossmann, *Didactique du Lexique: langue, cognition, discours*. Grenoble: Ellug.
- Bastos, G. (1992). Caderno Complementar. In J. A. Reis, *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bedouhene, N. (2006). *L'Enseignement/Apprentissage du Vocabulaire du FLE dans le Secondaire: Problèmes et perspectives*. République Algérienne Démocratique et Populaire, Université Mentouri - Constantine: Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique .
- Bento, J. Rodrigues (1989) – *Um estudo sobre o rendimento na leitura em crianças do primeiro ano de escolaridade obrigatória do concelho de Viseu*, Dissertação de Mestrado, Braga: Universidade do Minho.
- Bento, J. Rodrigues (1997) – A génese da aprendizagem da língua escrita, *Millenium – Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu*, Outubro de 1997.
- Bento, J. (2009). *Desenvolvimento da Consciência Lexical*. Apontamentos de Ação de Formação no âmbito do PNEP. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.

- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control*. Londres: Routledge.
- Bettelheim, B. (1988). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand.
- Biderman, M. T. (1984). O Dicionário Padrão da Língua. *Alfa*, 28 (supl.), pp. 27-43.
- Biderman, M. T. (1996). Léxico e Vocabulário Fundamental. *Alfa*, 40, pp. 27-46.
- Biderman, M. T. (2001). As Ciências do Léxico. In A. M. Oliveira, & A. N. Isquerdo, *As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. Campo Grande: UFMS, pp. 13-22.
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Câmara, T. Léxico e Conhecimento do Mundo. *Revista Philologus*, Ano 16, nº 46 *CiFEFil*, pp. 46-54.
- Casteleiro, J. M. (Coord.). (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*, (2 vols.). Lisboa: Academia das Ciências / Verbo.
- Cerrillo, P. C. (2006). Literatura infantil e Mediação Leitora. In F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 33-46.
- CLUL. (1984). *Português Fundamental, Vocabulário e Gramática, tomo1 - Vocabulário*. Lisboa: INIC.
- Correia, M. (2008). Lexicografia no início do século XXI - novas perspetivas, novos recursos e suas consequências. In M. A. Junior, *Lexicon - Dicionário de Grego - Português, Atas de Colóquio* (pp. 73-85). Lisboa: Centro de Estudos Clássicos/FLUP.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Defior, S. (2006). Los problemas de Lectura: Hipotesis del deficit versus retraso lector. *Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.
- Dias, M. (2010). *O Conto de fadas e a arte de representar dois olhares: o do imaginário simbólico e o real da criança. Tese de Mestrado em Literatura Portuguesa*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e alto Douro.
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: ministério da Educação.
- Duarte, I. (2008). *Ensino da língua Portuguesa em Portugal: o Texto, no cruzamento dos Estudos Linguísticos e Literários*. Rio de Janeiro: Europa.

- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º ciclo* (4ª ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ferreira, J. F. (1985). *A Pedagogia do Léxico - Uma tentativa de aplicação da Lexemática ao Ensino do Português*. Porto: Edições Claret.
- Freitas, R. M. (2007). *Do desenvolvimento do vocabulário e da compreensão leitora no ensino e na aprendizagem do Português: Teoria e Prática. Tese de Mestrado em Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Gomes, P. V. (2007). *O Processo de Aquisição Lexical na infância e a metalexigrafia do dicionário escolar. Tese de Mestrado - Brasília: Universidade de Brasília: Instituto de Letras*.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: percursos de desenvolvimento*. Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gould, J. S. (1996). Uma Perspetiva Construtivista do Ensino e da Aprendizagem da Língua. Em C. T. Fosnot, *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, pp. 135-150.
- Gromer, B. (2006). Comment intéresser les jeunes enfants en même temps à la lecture et à la langue, en leur donnant le goût des mots et des tournures? *Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.
- Hage, S. R., & Pereira, M. B. (2006). Desempenho de Crianças com Desenvolvimento Típico de Linguagem em prova de Vocabulário Expressivo. *Revista CEFAC, Vol. 8*, pp. 419-428.
- Leffa, V. (2000). Aspectos Externos e Internos da Aquisição Lexical. In V. J. Leffa, *As Palavras e sua companhia; o Léxico na Aprendizagem*. Pelotas: pp. 15-44.
- Leiria, I. (2001). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna*. Lisboa: Edição do Autor.
- Lino, Teresa, (Coord.). (2003). *Mots et lexiculture, hommage à Robert Galisson*. Paris: Champion.
- Mata, L. (2008a). A Descoberta da Escrita. *Textos de Apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 7 - 91).
- Mata, L. (2008b). Hábitos e práticas de leitura de histórias: como caracterizar? In A. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, e V. (. Ramalho, *Atas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho - Psiquilibrios Edições.

- McCarten, J. (2007). *Teaching Vocabulary Lessons from the Corpus, Lessons for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mendes, M. V. (1997). Pedagogia da literatura. *Românica, Revista de Literatura*, 6, pp. 155-166.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler - Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Cosmos.
- Moreira, L. (2006). O Conto Tradicional Português, na aula: Propostas de actividades. *Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.
- Nagy, W., Anderson, R., e Herman, P. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24 (2), pp. 237-270.
- Nascimento, M. F. (2001). Um novo Léxico de Frequências do Português. *Homenagem ao Professor Herculano de Carvalho*. Lisboa: CLUL.
- Nation, I. (2001). *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Parafita, A. (2007). *O rei na barriga*. Porto: Âmbar.
- Pardal, L., e Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Paribakht, T. S., e Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary. Em T. H. James Coady, *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Ablex Publishing Company, pp. 179 - 200.
- Pereira, I. S. (2002). *Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura?* Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Pereira, M. M. (2010). *Contos de ontem e de hoje que ajudam a crescer*. Dissertação de Mestrado em Literatura Portuguesa. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Pereira, N. d. (2006). *Música e Texto: um estudo comparativo de aquisição de vocabulário* - Dissertação de Mestrado em Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Piaget, J. (1978). *Seis estudos de Psicologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Picoche, J. (1997). *Précis de Lexicologie Française - L'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Paris: Nathan.
- Pina, M. A. (2012). *O Tesouro*. Lisboa: Campo das Letras.

- Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Lisboa: Edições Asa.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., e Mota, I. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Rosário, C., Cahen, M., e Granjo, P. (2013). *O que é investigar?* Escolar Editora.
- Santos, F. I. (2010). *O Conto - Contributos para a aprendizagem da Leitura. Dissertação de Mestrado em Literatura Portuguesa*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Saramago, J. (1997). *Deste Mundo e do Outro*. Lisboa: Caminho.
- Saramago, J. (2001). *A maior flor do mundo*. Lisboa: Caminho.
- Sardinha, M. de (2006). As estruturas linguísticas e a compreensão da leitura. *Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.
- Selva, T. (1999). *Ressources et activités pédagogiques dans un environnement Informatique d'aide à l'apprentissage lexical du français langue seconde. Thèse de Doctorat*. Besançon: Université de Franche-Comté
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., e Veloso, R. (2010). *Leitura - Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação - Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, M. d. (2007). *Quem conta um conto aumenta um ponto? Literatura e Oralidade. Pós Graduação em Educação*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.
- Silva, V. A. (2010). *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Edições Almedina.
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. D. (org.), *Novas Metodologias em Educação Col. Educação nº 8*. Porto: Porto Editora, pp. 197-236.
- Sim-Sim, I. D., Ferraz, e M.J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., e Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Snunit, M. (2012). *O Pássaro da Alma*. Vega.
- Sousa, L. (2011). *Aquisição lexical através da Leitura - Dissertação de Mestrado na área de Concentração em Leitura e Cognição*. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul.

- Sousa, L. B., e Gabriel, R. (2011). *Leitura Literária e Aquisição Lexical*. Obtido de ebooks.pucrs.br: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IICILLIJ/10/>, em em 5 de abril de 2012.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses, Relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor, Lidel.
- Vaz, J. (2012). *A Fábula dos Feijões Cinzentos*. Lisboa: Campo das Letras.
- Veloso, R. (2006). A Leitura Literária. Em AA.VV.. *Atas do Seminário Educação e Leitura*: Esposende: C.M.de Esposende, pp. 23-29.
- Viana, F. L. (2002). *Melhor falar para melhor ler. Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas*. Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos da Criança.
- Viana, F. L., e Martins, M. (2007). Percursos de Leitura e Percursos de Vida. In P.Cerrillo, C. Canãmares, e C. O. (Org.), *Literatura infantil: Nuevas Lecturas y Nuevos Lectores. Actas del V seminario Internacional de Lectura y Patrimonio*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, pp. 439-444.
- Vidor, D. C. (2008). *Aquisição Lexical inicial por crianças falantes de Português Brasileiro: Discussão do fenómeno da Explosão de Vocabulário e da Atuação da Hipótese do Viés Nominal*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de letras.
- Vilela, M. (1994). *Estudos de Lexicologia do Português*. Coimbra: Almedina.
- Vilela, M. (1995a). *Léxico e Gramática*. Coimbra: Almedina.
- Vilela, M. (1995b). *Ensino da Língua Portuguesa: Léxico, Dicionário, Gramática*. Coimbra: Almedina.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e Linguagem*. Brasil: Edição Eletrónica: Ed Ridendo Castigat Mores. <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>.
- Xavier, M. F., & Mateus, M. H. (org) (1992). *Dicionário de Termos Linguísticos (Vol. 2)*. Lisboa: Edições Cosmos.

## **ANEXOS**

Caros Pais/Encarregados de Educação:

No presente ano letivo encontro-me a frequentar o Mestrado de Didática de Português, na Escola Superior de Educação de Viseu.

Estou a desenvolver uma Tese de Mestrado sobre a relação entre a Hora do Conto e a Aquisição de Vocabulário e pretendo que a parte prática da mesma seja concretizada na sala de ATL, com a participação dos vossos filhos.

Para a realização deste estudo será necessário proceder à recolha de alguns trabalhos realizados por eles. Todas as informações recolhidas serão utilizadas apenas para este fim e não para outros, garantindo-se o anonimato e confidencialidade.

Agradeço, desde já toda a atenção prestada.

Atenciosamente

A Professora

.....  
Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado de Educação do aluno  
\_\_\_\_\_ **autorizo** a participação do meu  
Educando no referido estudo.

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
(Data)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

.....  
Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado de Educação do  
aluno \_\_\_\_\_ **não autorizo** a participação do meu  
educando no referido estudo.

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
(Data)

\_\_\_\_\_

Exma. Senhor  
Presidente do C. S. P. S.J.  
Viseu

Maria Margarida Silva Barreiros, Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico na Vossa Instituição, a exercer funções na Sala 1, aluna do Mestrado de Didática do Português na Escola Superior de Educação de Viseu, vem requerer, a V. Excelência, autorização para desenvolver um estudo nas áreas de Conhecimento Lexical e Leitura com os alunos do 4º ano de escolaridade a frequentarem a Instituição.

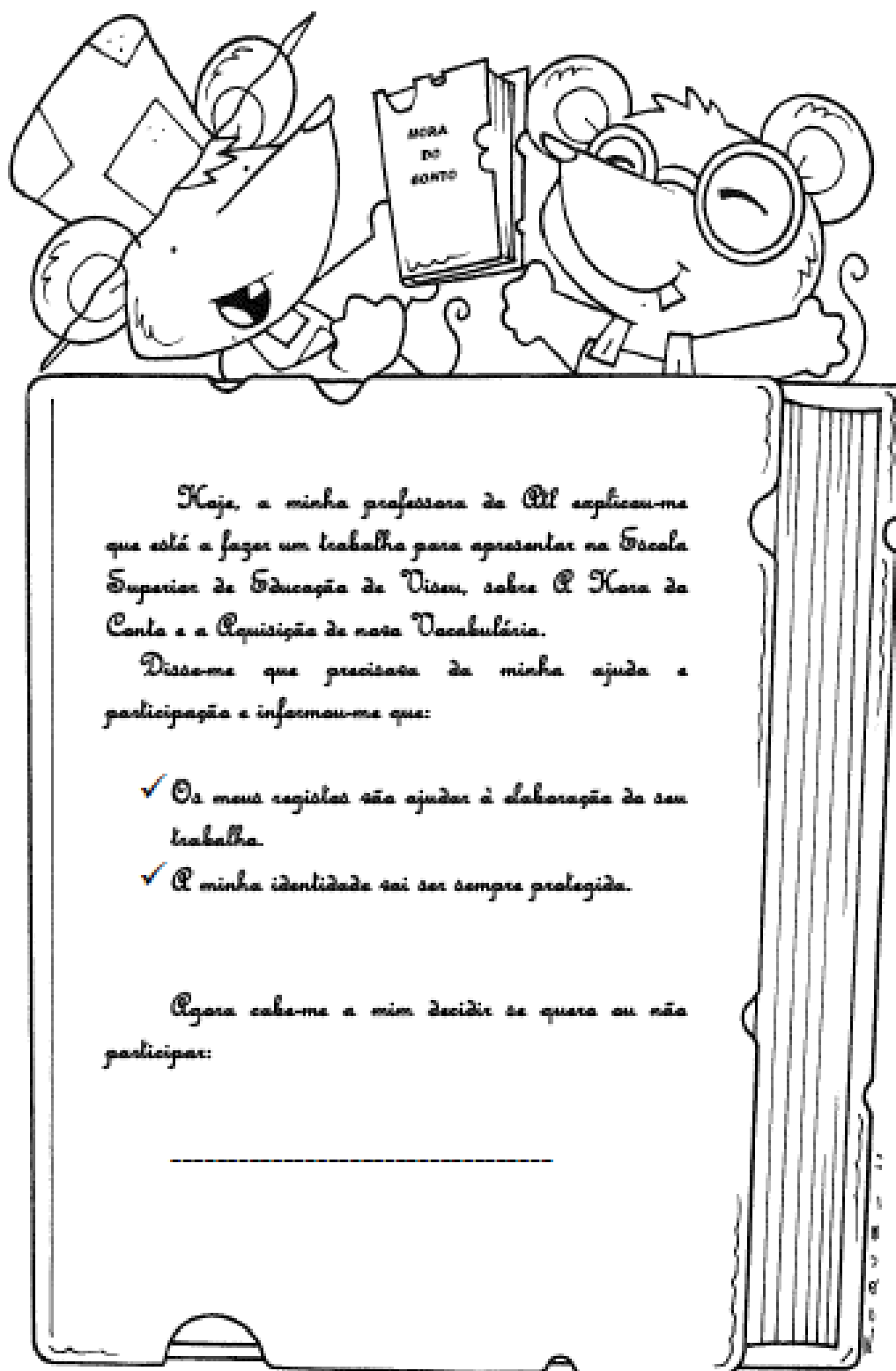
Esta autorização respeita os princípios éticos que devem reger uma investigação em contexto escolar.

Mais se informa que a investigadora irá pedir autorização aos respetivos Encarregados de Educação das crianças com as quais se encontra a exercer funções de docente, e às próprias crianças.

A requerente declara que o referido estudo terá finalidade exclusivamente académica e que, na dissertação final entregue, as referências às crianças e ao ATL serão feitas de modo a preservar o sigilo e o anonimato.

Após conclusão da dissertação, o ATL e toda a Comunidade Educativa poderão tomar conhecimento dos resultados, se os respetivos Órgãos de Gestão, assim como os participantes diretos, manifestarem esse desejo.

Pede deferimento.  
Com os melhores cumprimentos,  
A Professora



Hoje, a minha professora da Al explicou-me que está a fazer um trabalho para apresentar na Escola Superior de Educação de Vila Rica, sobre O Hora do Conto e a Aquisição de novo Vocabulário.

Disse-me que precisava da minha ajuda e participação e informou-me que:

- ✓ Os meus registos vão ajudar à elaboração do seu trabalho.
- ✓ A minha identidade vai ser sempre protegida.

Agora cabe-me a mim decidir se quero ou não participar:

-----

Anexo 4 – Escala de Conhecimento Lexical

**Assinala com X as classificações de 1 a 4, conforme a avaliação que se segue;**

- 1- Não me lembro de ter visto esta palavra.
- 2- Já vi esta palavra, mas não sei o que significa.
- 3- Já vi essa palavra e penso que sei o que significa. Vou escrever uma palavra ou expressão **com significado semelhante.**
- 4- Conheço esta palavra e sei utilizá-la numa frase. Vou escrever uma **frase.**

<b>PALAVRA</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Sinónimo</b>	<b>4</b>	<b>Frase</b>
Achegar						
Aconchegar						
Alvoroçadamente						
Amedrontar						
Aprazadas						
Aprisionar						
Aprumada						
Autorrecriação						
Charneca						
Côncavo						
Desassossego						
Desespero						

Deslumbrados						
Exultar						
Freixos						
Golfada						
Inóspita						
Ladeando						
Pacientemente						
Parentela						
Ralo						
Rareando						
Rasa						
Rebical						
Resguardando						
Sebes						
Sedenta						
Solitário						
Vergado						
Zanato						
Vertente						

Olá!

Quero pedir-te que me ajudes a construir a história da Bruxa Malibu... Vais ver que é fácil e muito *divertido*... Ao longo da história, vais encontrar diversas palavras que vão dar sentido às frases. Deves rodear a palavra que melhor se adequa.

Boa Sorte!

## A BRUXA MALIBU

Malibu era uma bruxa feia e má que detestava a natureza.

Não tinha amigos ou [*parentela/tripulação/clientela*] que vivesse perto dela. Devido ao seu mau humor, todos se afastavam.

Por isso, vivia infeliz e [*vagarosa/ solitária/invejosa*], numa gruta sombria, malcheirosa e [*irritante/brilhante/inóspita*].

A sua gruta era muito assustadora, porque [*expondo-a/descobrimdo-a/ladeando-a*] cresciam espinhosas [*vidraças/sebes/escadas*].

Situava-se numa [*charneca/coluna/passadeira*] coberta de mato rasteiro, seco e [*elevado/ralo/profundo*].

A oeste, havia um rio. Nas suas margens, cresciam altos [*pessegueiros/limoeiros/freixos*].

Todos os dias, Malibu saía [*vergada/aninhada/arrastada*], carregando armadilhas de ferro para [*aprimonar/devorar/torturar*] os animais.

Eles viviam [*atraídos/amedrontados/alertados*] pela sua malvadez.

Outrora, Malibu vivia num bonito castelo situado numa [*esquina/paragem/vertente*] da montanha que ao longe se via da sua gruta. Ela fugira da sua família porque tinha ciúmes da sua irmã, que era muito bela.

O [*sucesso/orgulho/ desespero*] por não conseguir ser uma princesa bonita fez dela uma bruxa má.

Certo dia, Malibu saiu da sua gruta [*alvoroçadamente/ pomposamente/ desastradamente*], como se alguma coisa a incomodasse.

Sentia dentro de si um certo [*descrédito /desassossego/abandono*] que não sabia explicar.

Respirou um pouco de ar puro e voltou a entrar, [*achegou-se/aliou-se/entregou-se*] à sua bola de cristal e desabafou:

- Hoje, não me sinto nada bem... A minha alma e o meu coração estão inquietos.

Os seus momentos de alegria estavam [*vibrando/ rareando/ desistindo*], já não sentia vontade de fazer maldades.

O canto de um passarinho, fechado numa das armadilhas, embalou Malibu e ela sentiu um forte desejo de que os seus pais a voltassem a [*desafiar/ despertar/ aconchegar*].

Malibu, vendo que tinha errado, libertou todos os animais.

Saiu da sua gruta e correu através da vegetação [*magra/doente/rasa*] até ao rio onde parou para beber um pouco de água.

Pelo caminho, saudou todos os animais. Eles seguiam-na, [*assombrados/ deslumbrados/ assustados*] com a sua amabilidade e simpatia. Felizes, [*exultavam/ abafavam/ fugiam*] de alegria.

Por onde ela passava, corriam leves [*tempestades/ golfadas/ chuvadas*] de ar puro.

Quando chegou ao castelo, Malibu era outra pessoa. Sentia-se bonita, estava bem vestida e [*engomada/ apertada/ aprumada*], nem parecia que tinha sido uma bruxa.

Malibu correu para os braços de seus pais que, ao verem-na, choraram de felicidade.

De seguida, pediu desculpa aos animais e prometeu protegê-los, [*resguardando-os/ cobrindo-os/ tapando-os*] de todos os perigos. Com eles, passou a viver [*aprazadas/ azaradas/ afortunadas*] aventuras.

Nunca mais se sentiu feia. Aprendeu ainda que nos momentos difíceis da vida, o importante é seguir em frente e aguardar [*ordeiramente/ pacientemente/ desesperadamente*] que tudo se resolva.