

# PROMOVER O DESENVOLVIMENTO LEXICAL DESDE OS PRIMEIROS ANOS: UM PERCURSO DIDÁTICO

Vânia Rita dos Santos Alegria

Agrupamento de Escolas da Moita

DOI: <https://dx.doi.org/10.25757/invep.v10i1.206>

## Resumo

Neste artigo apresenta-se um estudo que tem como objetivos: (i) caracterizar as competências dos alunos ao nível da definição verbal; (ii) implementar um percurso didático numa turma do 1.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico; (iii) avaliar a eficácia da intervenção didática realizada no desenvolvimento da definição verbal dos alunos.

Para dar resposta aos objetivos delineados, procedeu-se à conceção e implementação de um projeto de intervenção numa turma de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola da margem sul de Lisboa. A planificação da intervenção contempla a aplicação de um pré-teste de definição verbal (Sim-Sim, 2014) e a intervenção didática em sala de aula, seguida de um pós-teste de definição verbal, de forma a poder avaliar os resultados da intervenção.

Os resultados desta investigação mostram que o desenho de um percurso didático, ancorado nos princípios da abordagem ativa de descoberta e concebido para despoletar a atividade metalinguística dos alunos no domínio da consciência lexical, pode ser um fator de desenvolvimento lexical, o que na linha da literatura da especialidade é indicado como potenciador do aumento de competências de literacia.



Alegria, V., (2020) Promover o Desenvolvimento Lexical desde os Primeiros Anos: Um Percurso Didático, *Da Investigação às Práticas*, 10(1), 3 - 30.

DOI: <https://dx.doi.org/10.25757/invep.v10i1.206>

Contacto: Vânia Rita Alegria, Agrupamento de Escolas da Moita e Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa / [vanialegria@gmail.com](mailto:vanialegria@gmail.com)

(Recebido em janeiro de 2020, aceite para publicação em março de 2020)

Palavras-chave: desenvolvimento lexical; definição verbal; abordagem ativa de descoberta; didática do português; 1.º ano do Ensino Básico.

### **PROMOTE LEXICAL DEVELOPMENT FROM THE EARLY YEARS: A DIDACTIC PATH**

#### **Abstract**

In this paper we present a study that aims to: (i) characterize students' competences at the level of verbal definition; (ii) implement a didactic course in a first year of elementary school; (iii) to evaluate the effectiveness of the didactic intervention carried out in the development of students' verbal definition.

In order to respond to the objectives outlined, the design and implementation of an intervention project was carried out in a first year of elementary school, on the south bank of Lisbon. The planning of the intervention contemplates the application of a pre-test of verbal definition (Sim-Sim, 2014) and the didactic intervention in the classroom, followed by a post-test of verbal definition, in order to be able to evaluate the results of the intervention.

The results of this research show that the design of a didactic course, anchored in the principles of the discovery learning approach and designed to trigger the students' metalinguistic activity in the domain of lexical consciousness, can be a lexical development factor, which in the line of literature of the specialty is indicated as an enhancer of the increase of literacy skills.

Keywords: lexical development; verbal definition; discovery learning approach; portuguese L1 teaching; first year of elementary school.

### **PROMOUVOIR LE DÉVELOPPEMENT LEXICAL DÈS LES PREMIÈRES ANNÉES: UNE VOIE DIDACTIQUE**

#### **Resumé**

Cet article présente une étude qui vise à: (i) caractériser les compétences des élèves en termes de définition verbale; (ii) la mise en œuvre d'un cours didactique en classe dès la 1<sup>ère</sup> année, dès l'école élémentaire; (iii) évaluer l'efficacité de l'intervention didactique réalisée dans le développement de la définition verbale des élèves.

Afin de répondre aux objectifs définis, un projet d'intervention a été conçu et mis en œuvre dans une classe de 1<sup>ère</sup> année de l'école élémentaire, sur la rive sud de Lisbonne. La planification de l'intervention comprend l'application d'un pré-test de définition verbale (Sim-Sim, 2014) et de l'intervention didactique en classe, suivi d'un post-test de définition verbale, afin de pouvoir évaluer les résultats de l'intervention.

Les résultats de cette enquête montrent que la conception d'une voie didactique, ancrée dans les principes de l'approche de découverte active et conçue pour déclencher l'activité métalinguistique des élèves dans le domaine de la conscience lexicale, peut être un facteur de développement lexical, ce qui, conformément à la littérature la spécialité est indiquée comme un stimulant de l'augmentation des capacités de lecture et d'écriture.

Mots-clés: développement lexical; définition verbale; approche de découverte active; didactique du portugais; 1<sup>ère</sup> année de l'école élémentaire.

## INTRODUÇÃO

Este artigo pretende divulgar os resultados do estudo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Didática da Língua Portuguesa, apresentado na dissertação *Desenvolvimento lexical no 1.º ano de escolaridade: um percurso didático*, na Escola Superior de Educação de Lisboa. O estudo começa por caracterizar as competências dos alunos de uma turma do 1.º ano do 1.º Ciclo relativamente à definição verbal. Depois, é implementado um percurso didático na turma de modo a desenvolver as suas competências lexicais. Por último, são analisados os resultados e consequentemente a eficácia da intervenção didática realizada ao nível da definição verbal dos alunos.

Em Portugal, no 1.º Ciclo, os alunos revelam um fraco domínio lexical e nas escolas ainda prevalece a conceção de que o conhecimento lexical se desenvolve por si mesmo, isto é, sem recorrer a um ensino explícito e intencional (cf. Calaque, 2004).

Nas últimas décadas, numerosos estudos (cf. Araújo, 2011; Boch, 2004; Calaque, 2004; Pacheco, 2011) têm demonstrado que a promoção do desenvolvimento lexical é o fator que melhor possibilita a transferência de saberes para outras competências, particularmente no desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Compete assim à escola o estímulo e promoção do desenvolvimento lexical, de forma que as capacidades linguísticas dos alunos aumentem, melhorando o seu desempenho em tarefas de leitura e de escrita e, consequentemente, o seu sucesso escolar (cf. Duarte, 2011).

Como referem Laranjeira, Leite e Pereira (2015, p. 173), o desenvolvimento lexical

é condição fundamental no processo de desenvolvimento e aquisição de novos saberes, cabendo à escola, a partir dos 6 anos, a responsabilidade de potenciar o alargamento do capital lexical das crianças e promover o desenvolvimento progressivo da sua consciência lexical.

Citando Alegria (2019, p. 11),

A necessidade de a escola assumir este compromisso é fulcral, quer no que respeita estritamente a competências linguísticas, como o desenvolvimento concetual e lexical, quer numa dimensão mais ampla que envolve a identidade sociocultural.

Se entendermos que o léxico de uma língua é o conjunto de todas as palavras pertencentes a essa mesma língua<sup>1</sup>, o conhecimento lexical será o conjunto de palavras que cada sujeito conhece e a que atribui significado, correspondendo ao que se entende por léxico passivo.

O léxico passivo é o conjunto de palavras que os falantes conhecem mas que não utilizam, enquanto o léxico ativo é o conjunto de palavras que os falantes utilizam no seu dia a dia, existindo uma assimetria entre o número de palavras que um falante consegue compreender (léxico passivo) e o número de palavras que utiliza (léxico ativo). O número de palavras que conhece é muito superior ao número de palavras que utiliza (cf. Sim-Sim, 1998). Concluindo os

---

<sup>1</sup> O conceito de léxico é definido no *Dicionário Terminológico*, como: “O conjunto de todas as palavras ou constituintes morfológicos portadores de significado possíveis numa língua, independentemente da sua atualização em registos específicos. O léxico de uma língua inclui não apenas o conjunto de palavras efetivamente atestadas num determinado contexto, mas também as que já não são usadas, as neológicas e todas as que os processos de construção de palavras da língua permitem criar.” (consultado em <http://dt.dge.mec.pt>)

falantes possuem um léxico passivo superior ao seu léxico ativo e os dois evoluem e desenvolvem-se durante a sua vida.

Existem determinados fatores que contribuem para o aumento do conhecimento lexical, nomeadamente: o conhecimento do mundo, o contexto familiar, o ambiente em geral e as vivências de cada criança. Através destes fatores e estímulos, a criança consegue realizar reformulações conceituais do significado das palavras e melhorar a sua consciência lexical.

O desenvolvimento lexical é um marco importante para o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita, devendo a consciência lexical ser igualmente estimulada desde muito cedo.

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 62) referem que

a capacidade para compreender sinónimos ou metáforas implica, necessariamente, familiaridade com a realidade e com os significados envolvidos, podendo os educadores desempenhar um importante papel ao discutirem os significados de palavras ou de enunciados nos contextos onde surgem (quer seja em histórias, adivinhas, lengalengas, provérbios ou contextos comunicativos variados (...)) a noção do que é uma palavra não está completamente desenvolvida nas crianças, no momento da entrada para a escola. Contudo, trata-se de uma competência importante para que as crianças apreendam as correspondências entre as palavras orais e escritas, e para o processamento das palavras no mecanismo da leitura.

Para aumentar o capital lexical, é importante que existam estímulos ao nível da leitura e que sejam criados hábitos de leitura. No ensino, são importantes os jogos de palavras (orais e escritos), os debates e a produção de mapas conceituais e ainda o “recurso progressivo a enciclopédias infantis, dicionários e prontuários, em papel ou eletrónicos” (Duarte, 2011, p. 26). A importância do capital lexical no desenvolvimento da competência de escrita é evidenciada pela mesma autora, ao afirmar que “quanto maior for, tanto maiores são os recursos disponíveis para selecionar vocabulário preciso e para evitar repetições lexicais” (Duarte, 2011, p. 9).

Em suma, como refere Alegria, (2019, p. 15),

o desenvolvimento verbal da criança apresenta dois vetores no seu desenvolvimento: o sensorio-motor e o cognitivo. A criança começa a ter melhor perceção do mundo que a envolve à medida que aprende a agir verbalmente sobre ele, enquanto as suas capacidades comunicativas se desenvolvem. À medida que a criança dá nome às coisas que fazem parte do seu dia-a-dia, ela descobre novos significados, novas palavras desenvolvendo a sua definição verbal.

Este artigo está organizado em sete capítulos, de que a introdução constitui o primeiro. No segundo capítulo, é apresentado o conceito de definição verbal e sugerem-se atividades de promoção do desenvolvimento lexical, através da abordagem ativa de descoberta. O terceiro capítulo apresenta a contextualização metodológica do estudo aqui divulgado. No quarto capítulo deste artigo é feita a descrição da intervenção didática. O quinto capítulo apresenta e analisa três produtos das atividades implementadas, durante a intervenção didática, para desenvolver a consciência lexical. No sexto capítulo são apresentados e discutidos os resultados que se obteve no pré-teste e no pós-teste, analisando comparativamente a evolução da definição verbal destes alunos. No sétimo capítulo são apresentadas as considerações finais e os resultados globais deste estudo.

## DEFINIÇÃO VERBAL

Segundo Sim-Sim (2014, p. 12), “a palavra (ou item lexical) é simultaneamente a representação verbal de um conceito e das entidades que o integram. Por sua vez, o conceito é o resultado de um processo de categorização de entidades, agrupadas na base de atributos comuns”. Como referem Pereira et al. (2016b),

Conhecer uma palavra implica conhecer o respetivo significado, isto é, reconhecer os atributos que determinam a formação do conceito que a palavra representa. A extensão e precisão do significado do item lexical são influenciadas pelas vivências do sujeito, daí que possam variar de acordo com a idade e a experiência individual. Um dos processos que nos permite comparar a extensão e precisão do significado de uma palavra é a denominada definição verbal. Através da definição podemos perceber quais as características que o sujeito identifica como relevantes.

Seguindo esta linha de pensamento, é natural que as definições dos adultos sejam mais abstratas e complexas do que as que são dadas pelas crianças, contudo, “parece haver uma linha progressiva que, partindo da experiência individual, se vai aproximando cada vez mais do significado socialmente partilhado pelos adultos” (Sim-Sim, 2014, p. 12). Esta evolução implica que o significado que a criança atribui a uma palavra seja reformulado consoante o seu crescimento.

Analisando as definições dadas pelas crianças, verificamos que, ao longo do seu desenvolvimento, vão surgindo modificações significativas no processo de definição (cf. Barbeiro, 1993; Sim-Sim, 1998; Sim-Sim, 2014).

No estudo de Sim-Sim (2014), em que se avalia a definição verbal, o acesso ao significado surge na resposta à pergunta “O que é banana? O que é vaca? O que é regar?”. A partir da análise do tipo de definição/resposta dada, percebemos como é que cada criança interpreta o real, o organiza e o concetualiza.

As categorias de respostas propostas por Sim-Sim (2014) são: definição categorial particularizada; definição categorial; definição percetual ou funcional / sinónimo / enumeração de atributos; exemplificação; explicação genérica.

Aos quatro anos os resultados demonstram que a capacidade de definição verbal é incipiente, sendo a categoria de respostas sobretudo funcional ou percetiva. Também aos seis anos é difícil a obtenção de respostas de definição categorial particularizada, o que já não se verifica aos nove anos, existindo uma progressão na extensão e precisão do significado da palavra.

O desenvolvimento da consciência lexical poderá ser feito através de atividades de associação de palavras (e.g., sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, holónimos, merónimos), pois estas permitem às crianças constituir e alargar as redes concetuais e semânticas associadas a cada palavra. É também importante a criação de paralelismos entre a construção do saber e a sua mobilização.

No âmbito da didática da língua materna é consensual, atualmente, que o ensino e aprendizagem da leitura deverão ter também uma reflexão sobre a língua desde os primeiros anos de escolaridade. De forma análoga, Sim-Sim (2014, p.1) refere que o sucesso dos alunos nas competências de leitura e escrita tem uma relação direta com:

- i) o nível de desenvolvimento da linguagem oral da criança (nomeadamente no campo lexical e sintático);
- ii) a capacidade que o sujeito possui para refletir sobre o conhecimento implícito da sua língua materna (consciência fonológica, lexical e sintática);
- iii) o contacto prévio com materiais de leitura antes do ensino formal.

Deste modo, é importante perceber como é realizado o desenvolvimento lexical na aula de língua materna e quais são as conceções e práticas desenvolvidas nas escolas.

Como referem Laranjeira et al. (2015, p. 174), “em contexto escolar, parece prevalecer a conceção de que o conhecimento lexical se desenvolve por si mesmo, isto é, sem recurso a um ensino explícito e intencional”. Na mesma linha, Calaque (2004, p. 1) afirma que “dans le déroulement du cursus scolaire, le lexique ne fait pas l’objet d’un apprentissage systématique, il est plutôt considéré comme un complément, un support à différents domaines d’activités.”.

Muitos professores partilham a perceção de que os alunos, de um modo geral, no 1.º Ciclo revelam um fraco domínio lexical.

Atualmente, ainda permanece a ideia generalizada de que o ensino da gramática se centra sobretudo nas áreas da morfologia e da sintaxe através de exercícios de sistematização, que acabam inevitavelmente por levar a uma rotinização da aprendizagem (cf. Ferreira, Pereira & Leite, 2013). Este ensino tradicional da gramática tem vindo a ser repensado e reorganizado, tentando-se uma abordagem pluridimensional, integrando as dimensões lexical, morfológica, semântica, sintática e pragmática.

Deste modo, é importante estruturar o ensino da gramática em processos ativos de descoberta, significativos e socializadores, que conduzam ao sucesso escolar através da abordagem ativa de descoberta (AAD) (cf. Xavier, 2012).

Segundo Xavier (2012), a AAD tem como principais objetivos: a) compreender as grandes regularidades da língua; b) remeter para as capacidades de observação, experimentação, raciocínio dedutivo, indutivo e argumentação; c) contribuir para a construção progressiva dos conhecimentos gramaticais. Através destes objetivos o aluno irá adotar uma perspetiva reflexiva e consciente sobre a língua, suscitando a sua curiosidade e o seu espírito de investigação, desenvolvendo a aprendizagem das principais estruturas e dos mecanismos fundamentais da língua através da abordagem da descoberta, refletindo sobre a constante evolução da língua.

Neste sentido, Alegria, (2019, p. 20) refere que

ao utilizarmos esta abordagem pela descoberta estamos progressivamente a mudar de atitude em relação à língua, refletindo sobre a construção do saber, confrontando o nosso saber e a forma como o partilhamos. Só assim, será possível a construção de novos saberes. Contudo, para que a AAD tenha sucesso, o professor deve consciencializar o aluno sobre a pertinência de estudar esse fenómeno e em que medida isso lhe será útil. É igualmente importante criar a ligação entre o fenómeno estudado e a sua realização em textos dos alunos, estabelecendo a relação entre leitura, escrita e gramática. É ainda particularmente importante adotar uma metalinguagem comum à turma, reavaliando e redefinindo a metalinguagem gramatical, à medida que o processo de descoberta decorre.

Através desta metodologia de ensino pela descoberta, o aluno tem uma ação ativa e não passiva, no processo de ensino e aprendizagem uma vez que, para além de construir o seu conhecimento

através da discussão de ideias e da resolução de problemas, ainda reflete sobre o mesmo. O papel do professor será o de organizar e mediar o processo de construção de conhecimento realizado pelo aluno.

Em suma, o predomínio de atividades que privilegiem o trabalho a pares ou em pequenos grupos promove a atividade metalinguística, uma vez que os alunos formulam hipóteses, discutem estratégias e retiram conclusões sobre o funcionamento da língua.

### **CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA**

O presente estudo foi concebido numa perspetiva de investigação-ação, uma vez que se pretendia uma estreita relação entre a reflexão e a prática. De acordo com Freire (1975), quanto mais as pessoas se aplicam na ação transformadora das realidades, mais se “inserem” nela criticamente. O professor que investiga a sua prática educativa e reflete de forma crítica sobre a mesma melhora as suas práticas no futuro, o que leva a um maior sucesso escolar dos alunos. Como definem Coutinho et al. (2009, p. 360), “a Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica”.

O estudo aqui apresentado começa por caracterizar as competências dos alunos ao nível da definição verbal. De seguida, implementa um percurso didático, visando desenvolver competências lexicais numa turma do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No final, avalia a eficácia da intervenção didática realizada no desenvolvimento da definição verbal dos alunos e, portanto, no aumento da sua consciência lexical.

Este estudo, que decorreu ao longo do ano letivo de 2017-18, foi desenvolvido em quatro fases distintas: (i) aplicação de um teste de avaliação da definição verbal aos alunos e análise dos resultados obtidos; (ii) planificação e implementação de um percurso didático com o objetivo de promover o desenvolvimento lexical, designadamente no domínio da definição verbal; (iii) reaplicação do teste de avaliação da definição verbal aos alunos; (iv) análise comparativa dos resultados obtidos para avaliar os efeitos da intervenção didática.

Neste estudo, participou uma turma do 1.º ano de escolaridade, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, correspondendo a um total de 18 alunos, dos quais 10 são do sexo masculino e 8 do sexo feminino. São alunos com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos, que frequentam uma escola pública da área centro-litoral do país, cujo contexto social-familiar se inscreve numa classe social média-baixa.

Os alunos deste estudo partilhavam as seguintes características: frequência do 1.º ano de escolaridade pela primeira vez, o Português Europeu era a sua língua materna e eram monolíngues, os seus pais tinham igualmente o Português Europeu como língua materna, iniciaram o processo de aprendizagem da leitura e da escrita através do método analítico sintético.

Foi utilizado, neste estudo, o teste de avaliação da definição verbal elaborado por Sim-Sim (2014), que pretende obter da criança o significado atribuído a determinada palavra, através da explicitação das características significativas do conceito que o vocábulo representa.

## INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Para promover o desenvolvimento lexical, sobretudo ao nível da definição verbal, a intervenção didática delineada teve como objetivo a exploração do conhecimento gramatical dos alunos através de atividades que permitissem refletir sobre a língua utilizando o ensino pela descoberta, o que favoreceu a atividade metalinguística. Numa primeira fase, foram realizadas tarefas que permitissem o desenvolvimento da consciência lexical, tendo-se optado por utilizar os percursos didáticos para a explicitação gramatical no primeiro ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico “Às voltas com as palavras”, concebidos no âmbito do *Projeto PerGRam - Percursos para o Ensino da Gramática no Primeiro Ano de Escolaridade*<sup>2</sup>.

O projeto PerGRam (cf. Cardoso, Pereira, Pinto & Silva, 2018; Marques, 2019) foi delineado para o ensino da gramática no primeiro ano de escolaridade, tendo concebido e testado um percurso didático original e inovador de forma a desenvolver competências de reflexão sobre a língua, mas tendo presente não só as aprendizagens dos alunos como o desenvolvimento profissional dos professores, avaliando as suas potencialidades nestes dois níveis.

Os princípios orientadores do projeto PerGRam são: (i) contextualização das reflexões sobre a língua - a reflexão sobre a língua acompanha a aprendizagem da leitura e da escrita e as atividades desenvolvidas utilizam como recurso a exploração de histórias, que se constituem como um contexto significativo para as tarefas a desenvolver; (ii) utilização da terminologia gramatical como instrumento, e não como fim em si mesmo - por se tratar de alunos do 1.º ano não são usados termos metalinguísticos no trabalho a desenvolver; (iii) adequação das atividades ao estágio de desenvolvimento linguístico das crianças; (iv) promoção da descoberta e da exploração lúdica do funcionamento da língua - promoção da descoberta do funcionamento da língua através de metodologias de ensino pela descoberta, em que o aluno constrói o seu conhecimento de forma colaborativa, em ambientes de aprendizagem que promovem atividades metalinguísticas de comunicação, exposição e argumentação; (v) progressão em espiral dos conteúdos gramaticais; (vi) desenvolvimento da consciência linguística e aprendizagem da leitura e da escrita<sup>3</sup>.

A intervenção didática consistiu na aplicação das brochuras relativas ao percurso Definição Verbal (Pereira, Santos, Pinto, Silva & Cardoso, 2016b, 2016c, 2016d), que contém atividades que visam promover o estabelecimento de relações semânticas entre palavras (relações de hiperonímia/hiponímia e de holonímia/meronímia) e a definição de conceitos. No entanto, surgiu a necessidade de ampliar algumas atividades que já tinham sido construídas, tendo sido concebidas três novas tarefas que deram continuidade à atividade *Definição Verbal III* (Pereira et al. 2016d), criando-se a atividade *Definição Verbal IV*.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS PRODUTOS

Além dos dados recolhidos com o teste de definição verbal, foram também objeto de análise três produtos construídos pelos alunos durante o percurso didático, sendo estes: o mapa semântico, o campo lexical e o dicionário ilustrado de animais. As tarefas sobre as quais recaiu a análise que se apresenta de seguida fazem parte do percurso didático intitulado *Definição verbal* (cf. Pereira et al., 2016a), mais especificamente, das atividades *Definição Verbal II e IV*.

<sup>2</sup> Para mais informação consultar <https://www.eselx.ipl.pt/comunidade/recursos/pergram>.

<sup>3</sup> Cf. <https://www.eselx.ipl.pt/comunidade/recursos/pergram/recursos-online>.



### Mapa Semântico

Nesta atividade, os alunos foram divididos em grupos, receberam folhas com imagens/nomes de animais e organizaram os animais num esquema. Além disso, tinham de escolher um novo animal para incluir no esquema. Desta forma, pretendeu-se explorar as relações de hiperonímia-hiponímia a partir da construção de um mapa semântico, que apresentamos nas Figuras 1 a 4.

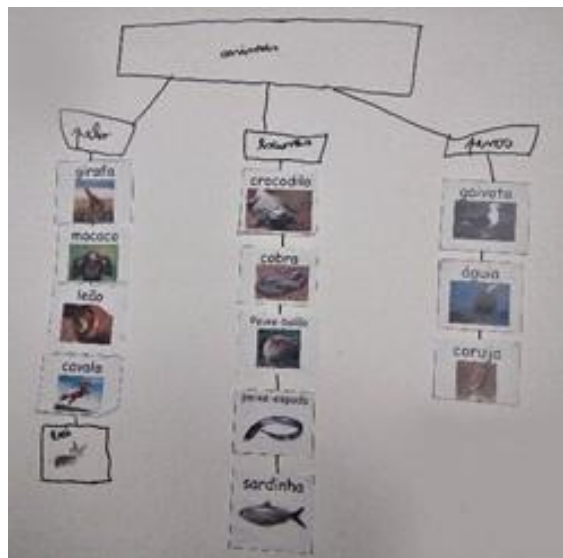


Figura 1. Mapa semântico realizado pelo grupo 1

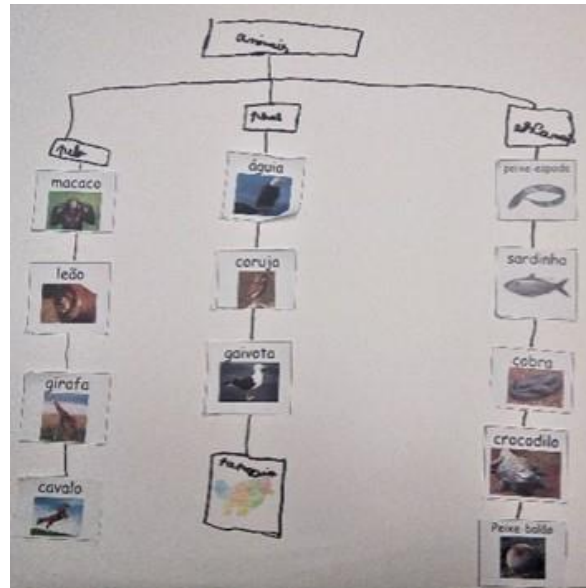


Figura 2. Mapa semântico realizado pelo grupo 2

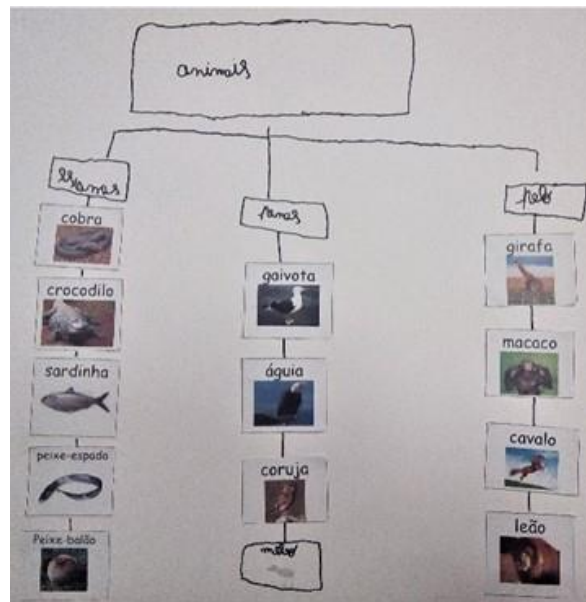


Figura 3. Mapa semântico realizado pelo grupo 3

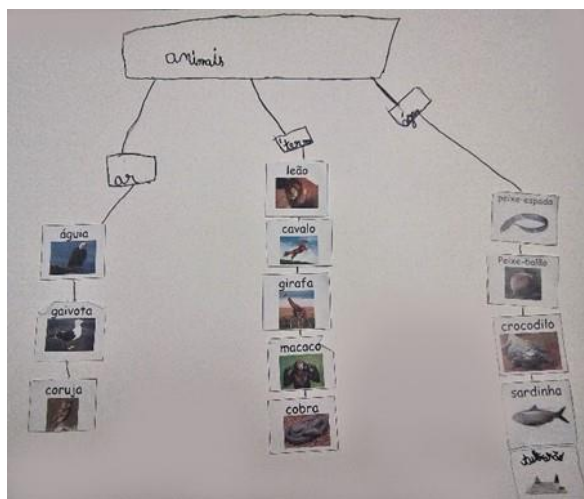


Figura 4. Mapa semântico realizado pelo grupo 4

A análise dos mapas semânticos apresentados nas Figuras 1 a 4 permite verificar que todos os alunos identificaram o hiperônimo *animal*, que colocaram numa posição hierárquica superior, relativamente à qual dispuseram os hipônimos. O critério mais utilizado para os categorizar foi o revestimento, uma vez que 3 grupos estabeleceram, de acordo com este critério, as categorias: animais com pelo, animais com escamas e animais com penas. A disposição das imagens/nomes dos animais nestas categorias foi realizada de forma adequada, assim como a junção de um outro animal (o grupo 1 adicionou o *boi* como hipónimo de animal com pelo; o grupo 2 adicionou o *papagaio* como hipónimo de animal com penas; o grupo 3 adicionou o *melro* como hipónimo de animal com penas).

Apenas o grupo 4 usou um critério diferente e organizou os animais de acordo com o *habitat*, criando as categorias: animais que vivem no ar, animais que vivem na terra e animais que vivem na água. Nesta última categoria, acrescentou o *tubarão* como hipónimo de animal que vive na água.

A análise do trabalho realizado pelos alunos no decorrer desta sessão permitiu verificar que os critérios definidos pelos alunos para organização dos animais se relacionavam com diferentes domínios das suas características morfológicas. Todos os grupos atingiram o objetivo da construção do mapa semântico e a organização dos animais, bem como a escolha de um novo animal para pertencer ao esquema.

### **Campo Lexical**

Nesta tarefa os alunos foram divididos em grupos e cada grupo escreveu o conjunto de palavras que associava a cada uma das estações do ano (primavera, verão, outono e inverno) e no final todos os grupos apresentaram à turma o trabalho realizado, de que se apresentam alguns exemplos nas Figuras 5 a 8.



Figura 5. Campo lexical associado a primavera



Figura 6. Campo lexical associado a verão



Figura 7. Campo lexical associado a outono

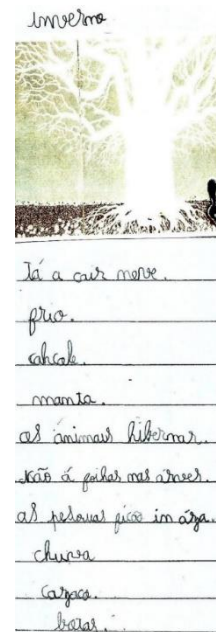


Figura 8. Campo lexical associado a inverno

Como se pode observar nas Figuras acima, o ponto de ancoragem para a definição do campo lexical associado às palavras *primavera*, *verão*, *outono* e *inverno* é claramente de natureza linguística, uma vez que não é a iconicidade das imagens da árvore – com as transformações que nela se operam nas diferentes estações do ano – que suscita a diversidade de itens lexicais associados a cada um desses termos lexicais.

Do ponto de vista do desenvolvimento da tarefa, foi muito gratificante ver a discussão de ideias dentro dos grupos, o desenvolvimento da autonomia e o sentido do trabalho colaborativo num ambiente de aprendizagem que promove atividades de comunicação, exposição e argumentação, contribuindo para o seu desenvolvimento metalinguístico.

### Entrada de Dicionário Ilustrado

Nesta atividade, os conteúdos trabalhados estão em estreita relação com as características linguísticas e textuais do género entrada de dicionário ilustrado.

Os conteúdos de Conhecimento Explícito da Língua privilegiados na elaboração do dicionário ilustrado foram: (i) classes de palavras: nome; (ii) flexão nominal; (iii) relações semânticas entre palavras. Este é um exemplo da mobilização do conhecimento metalinguístico para a produção de um género textual.

A análise das entradas de dicionário ilustrado permite verificar que os alunos mobilizaram o conhecimento construído no percurso didático desenhado para o desenvolvimento da consciência lexical, mais especificamente, para a tarefa metalinguística da definição verbal, ou explicitação do significado das palavras (cf. Barbeiro, 1993).

Tabela 1. Entradas de dicionário ilustrado

Termo	Categoria (hiperónimo)	Diferenças			outras (habitat, ...)
		hipónimo (relativo à categoria)	parte-todo	revestimento	
águia	ave	de rapina	com bico, duas asas e garras	tem o corpo coberto de penas	
borboleta	inseto		com dois pares de asas. Tem duas antenas, seis patas, um abdómen e uma tromba		
cão	mamífero	carnívoro	tem quatro patas, cauda e focinho	tem o corpo coberto de pelo	
caracol	molusco	com concha	tem dois pares de tentáculos na cabeça e uma língua rugosa		

cobra	réptil		de corpo comprido e rastejante tem uma língua bifurcada e sangue frio	coberto de escamas	
formiga	pequeno inseto		com seis patas tem duas antenas, um tórax, um abdómen e duas mandíbulas		vive em colónias
leão	animal	mamífero carnívoro	tem quatro patas, cauda e garras tem juba em volta da cabeça	tem o corpo coberto de pelo	
peixe	animal	aquático	tem o corpo achatado e barbatanas	tem o corpo coberto de escamas	respira por guelras
rã	batráquio		com quatro patas tem o nariz atrás dos olhos e saco vocal	pele nua	
tartaruga	réptil		com quatro patas e uma carapaça tem sangue frio e uma cauda	tem escamas	

A análise da tabela permite-nos observar que os alunos mobilizaram as relações semânticas entre as palavras (relações de hiperonímia, hiponímia e parte-todo), assim como a apropriação do que é uma definição. Como referem Wheren et al. (1981), citados por Barbeiro (1993), “a person's definition of a noun reflects not only (1) knowledge of what the word and corresponding objects are, but also (2) knowledge of what a definition is” (p. 72).

De acordo com Barbeiro (1993, p. 29), faz todo o sentido existir

um lugar para o trabalho sobre a explicitação do significado das palavras, no âmbito da aula de língua materna. Esse trabalho encontra-se justificado pelo facto de explicar o significado de uma palavra ou apresentar uma definição, como muitas vezes é exigido em situação escolar e não apenas na aula de língua materna, não ser uma tarefa óbvia, transparente, mas corresponder à utilização de uma forma linguística com requisitos próprios, relativos à explicitação de relações dentro do léxico.

A construção do dicionário ilustrado de animais da turma, como corolário do percurso de Definição Verbal, exemplificado na figura 9, mostra que esse trabalho a desenvolver na aula de língua materna, sobre a definição “não tem que revestir a forma de aprender de cor as regras da definição lógica ou formal” (Barbeiro, 1993, p. 29). O trabalho desenvolvido na intervenção didática visou, pelo contrário, promover o desenvolvimento da consciência lexical, procurando “habilitar os alunos com o domínio de diferentes graus e técnicas de explicitação do significado, requeridos por tarefas variadas em diversos contextos de comunicação, tendo presente que algumas das mais exigentes se encontram na vida escolar.” (Barbeiro, 1993, p. 29).



águia (á. guia. a.) m. f. ave de rapina com  
bico, duas asas e garras. Sem o colar  
colar da rapina.



borboleta ( bor. bo. le. ta ) m. f. inseto  
com dois pares de asas. Sem duas  
antenas, seis patas, um abdômen  
e uma tromba.

Figura 9. Dicionário Ilustrado de Animais

A natureza destas atividades (mapa semântico, campo lexical e dicionário ilustrado) revelou-se um fator facilitador da integração curricular, uma vez que pressupunha o recurso a diferentes áreas do currículo, nomeadamente à área de Estudo do Meio. Esta conceção está em estreita harmonia com a conceção de currículo de Beane (2003) que defende que devem existir relações integradas de conhecimento, que explorem diferentes vertentes, que partam de problemas, dando ênfase ao trabalho de projeto, integrando experiências significativas, promovendo a integração social e democrática.

Deste modo, o ensino/aprendizagem da língua é dinamizado e pensado através de uma abordagem integradora do currículo.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Análise dos resultados do teste de definição verbal

Tal como referido anteriormente, o teste de avaliação da definição verbal utilizado foi o elaborado e validado por Sim-Sim (2014). Numa primeira fase, foi aplicado um pré-teste, na segunda fase, foi implementado o percurso didático e numa terceira fase, foi aplicado o pós-teste para avaliar os efeitos da intervenção didática.

Foram dadas as seguintes instruções e exemplos:

Instruções e exemplos: Quero que me digas o que é aquilo que te vou perguntar. Pensa bem: - O que é banana? - O que é vaca? - O que é regar?
---

A cotação dos itens do teste obedeceu à grelha de classificação de Sim-Sim (2014). No sentido de clarificar o processo de cotação das respostas ao Teste de Definição Verbal, apresenta-se abaixo a Tabela 2. A cotação máxima do subteste é de 70 pontos.

Tabela 2. Exemplos de cotação das respostas ao Teste de Definição Verbal

Categorias de respostas	Exemplos de respostas dos alunos
Descrição categorial com especificação (2 pontos)	pescador <i>é um homem que pesca os peixes para nós comermos</i>
Descrição categorial (1,5 pontos)	cenoura <i>é um legume</i>
Definição percetual ou funcional e sinónimo/enumeração de atributos (1 ponto)	maçã <i>uma bola vermelha</i>
	pulso <i>é onde pomos os relógios</i>
	descansar <i>é dormir</i>
Exemplificação (0,5 pontos)	águia <i>Benfica</i>
Explicação genérica, sem resposta, resposta errada (0 pontos)	açúcar <i>eu não sei, café</i>

É importante referir que a classificação das respostas dos alunos se revelou extremamente complexa, sobretudo no pré-teste, uma vez que foram os primeiros testes a classificar.

Neste sentido, importa explicar que se considerou descrição categorial com especificação só os casos em que há de facto uma categoria identificada (o hiperónimo) e se acrescenta uma particularidade que a distingue de outros co-hipónimos (Ex. *águia – é um animal que voa*). Como descrição categorial, classificaram-se os casos em que havia de facto uma categoria identificada, o hiperónimo (Ex. *ave – é um animal*). Na categoria seguinte, considerou-se descrição percetual os casos em que se pode considerar existir perceção pelos sentidos: sabor, cor, visão (Ex. *rio – tem água, peixes*). Considerou-se descrição funcional os casos em que equivale a dizer 'serve para...' (Ex. *açúcar – é o que se põe no café*). Considerou-se como uso de sinónimo os casos em que utilizaram uma palavra que tem um significado semelhante (Ex. *empurrar – magoar*). A exemplificação genérica corresponde às situações em que um exemplo muito específico representa o termo (Ex. *águia – Benfica*).

No pós-teste, procedeu-se da mesma forma à classificação das respostas e esta categorização revelou-se menos complexa porque já se contava com a experiência de análise das respostas do pré-teste.

#### Pré-teste de definição verbal

Relativamente às variáveis observadas e aos desempenhos alcançados, analisaremos, em cada teste, os fatores idade e sexo. Perante a relevância que a variável idade representa, quando se pretende analisar qualquer forma de crescimento, o grupo de alunos foi dividido em escalões de seis meses, de acordo com o que é definido por Sim-Sim (2014): idades compreendidas entre os 70 – 76 meses, entre os 77 – 83 meses e entre 84 – 90 meses.

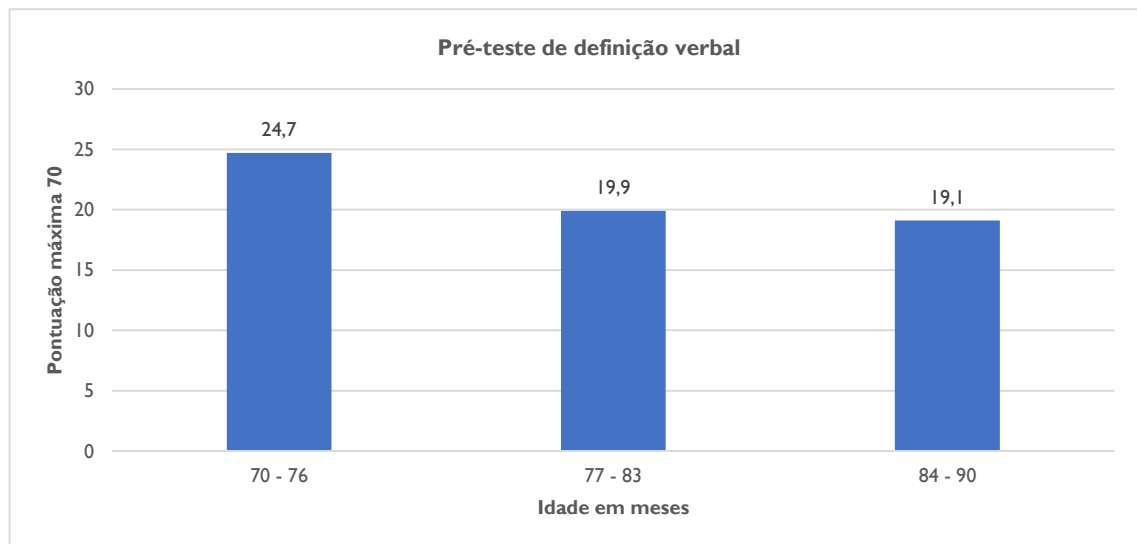


Figura 10. Pré-teste de definição verbal por escalões etários

Como referido anteriormente, a pontuação máxima para este teste de definição verbal foi fixada em 70 pontos e as médias e os desvios-padrão, obtidos por escalão etário, são os apresentados na Tabela 3.

Tabela 3. Média e desvios-padrão do pré-teste por escalão etário

IDADE	MEDIA	DESVIO-PADRAO
70 – 76 meses	(123,5 / 5) <b>24,7</b>	4,2
77 – 83 meses	(179 / 9) <b>19,9</b>	7,2
84 – 90 meses	(76,5 / 4) <b>19,1</b>	2,7

De acordo com Sim-Sim (2014), a idade aparece claramente associada à melhoria do desempenho em todos os subtestes, surgindo a diferença entre escalões etários tanto mais marcada quanto mais jovens são os sujeitos.

Segundo Sim-Sim (2014), no subteste de Definição Verbal, o escalão etário dos 70-76 meses obteve a pontuação de 20,2 e o escalão etário dos 77-83 meses a pontuação de 23,4.

A partir da análise dos resultados do pré-teste, verificou-se que, contrariamente aos resultados obtidos no estudo de Sim-Sim (2014), é o escalão etário mais baixo que obteve melhores resultados (24,7 versus 19,9). Já, no que diz respeito à variável sexo, não se registaram diferenças significativas, como se pode observar na tabela abaixo:

Tabela 4. Média do pré-teste por sexo

Sexo	Número	Média
Masculino	10	22,2
Feminino	8	20

#### Pós-teste de definição verbal

As variáveis observadas no pós-teste são as mesmas, o efeito da idade e do sexo. O pós-teste foi aplicado cinco meses após o pré-teste, mantendo-se a divisão dos alunos em três escalões etários para ser possível a comparação dos resultados.

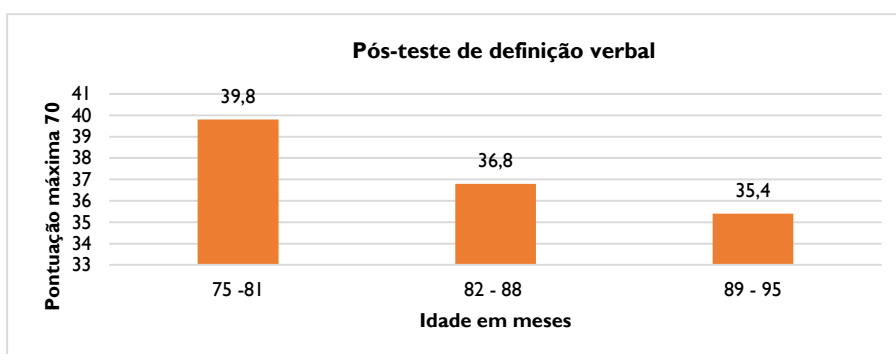


Figura 11. Pós-teste de definição verbal por escalões etários

A partir da análise dos resultados do pós-teste verificou-se, novamente à semelhança dos dados recolhidos no pré-teste, que o escalão etário mais baixo foi o que obteve melhores resultados. Na Tabela 5 são apresentados as médias e os desvios-padrão obtidos por escalão etário.

Tabela 5. Média e desvios-padrão do pós-teste por escalão etário

<b>IDADE</b>	<b>MÉDIA</b>	<b>DESVIO-PADRÃO</b>
75 – 81 meses	(199 / 5) <b>39,8</b>	2,7
82 – 88 meses	(331 / 9) <b>36,8</b>	6,1
89 – 95 meses	(141,5 / 4) <b>35,4</b>	5,3

Relativamente à variável sexo, tal como no pré-teste, não se registaram diferenças significativas.

Tabela 6. Média do pós-teste por sexo

<b>Sexo</b>	<b>Número</b>	<b>Média</b>
Masculino	10	37,30
Feminino	8	37,31

### Comparação dos resultados do pré e pós-teste de definição verbal

Globalmente, a média do pré-teste situou-se nos 21,2 pontos enquanto a média do pós-teste foi de 37,3 pontos, como se pode observar na Figura 12.

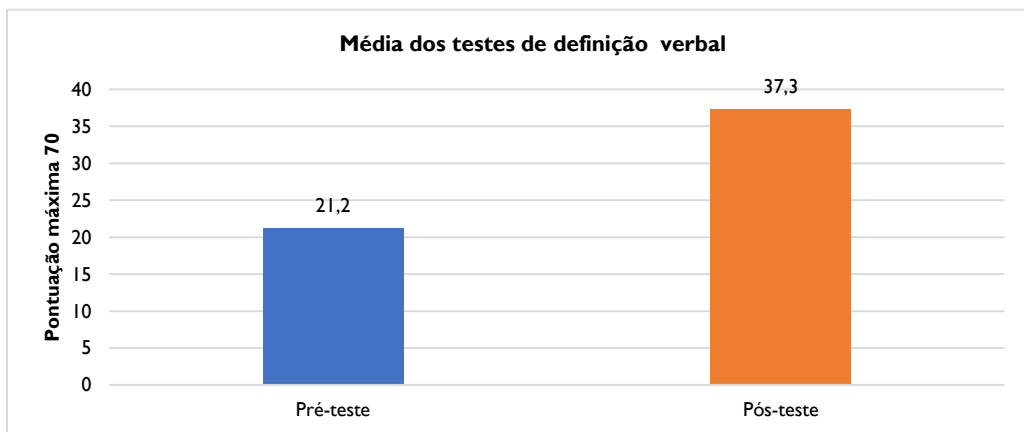


Figura 12. Média da pontuação obtida no pré-teste e pós-teste de definição verbal

No que respeita à variável sexo, tal como no estudo de Sim-Sim (2014), os resultados obtidos não registaram diferenças consideráveis, verificando-se um aumento substancial da pontuação obtida, quer por rapazes quer por raparigas, no pós-teste.

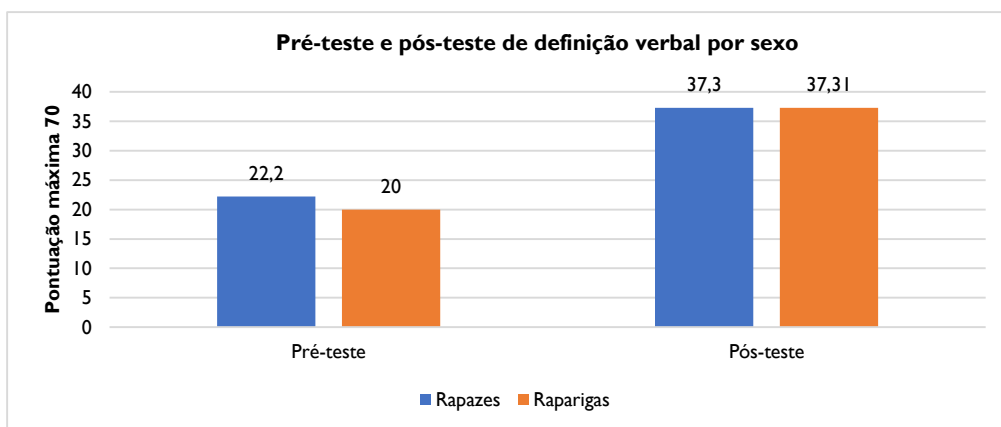


Figura 13. Comparação dos resultados do pré-teste e do pós-teste de definição verbal por sexo

No mesmo sentido, a observação dos dados apresentados na Figura 14 permite verificar um aumento substancial da pontuação obtida pelos alunos nos três escalões etários.

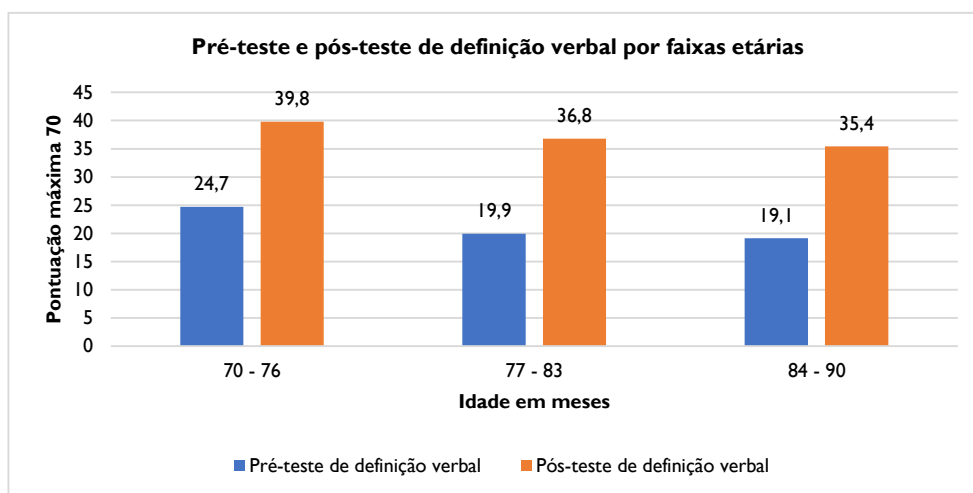


Figura 14. Comparação dos resultados do pré-teste e do pós-teste no teste de definição verbal por escalões etários

No entanto, perante os resultados obtidos, a diferenciação de três escalões etários, que representam um intervalo de 12 meses, não corresponde a uma diferença substancial de

desempenho, uma vez que é no escalão etário mais baixo - dos 70-76 meses - que se verificam os melhores resultados.

Importa ainda referir que, no pré-teste, a pontuação máxima obtida foi de 30,5 e a mínima de 7, no pós-teste a pontuação máxima obtida foi de 43,5 e a mínima de 23,5. Da análise comparativa entre os testes, podemos constatar que o aluno que obteve a menor pontuação no pré-teste, 7 pontos, quintuplicou a sua pontuação obtendo no pós-teste, 38,5 pontos. Quase a totalidade dos alunos obteve melhores resultados no pós-teste, no qual 50% dos alunos obtiveram 40 ou mais pontos, como se pode verificar na Tabela 7, em que se apresentam os resultados individuais dos alunos.

Tabela 7. Resultados do pré-teste e pós-teste de Definição Verbal, por aluno

Alunos	Pré-teste	Pós-teste
1	19	40
2	26	38
3	26	38
4	23,5	34,5
5	30,5	41,5
6	24	23,5
7	29	41,5
8	7	38,5
9	23	39
10	17,5	40,5
11	17	43,5
12	28,5	40
13	21,5	41,5
14	22,5	41,5
15	16,5	32
16	17,5	28,5
17	23,5	40,5
18	9,5	28,5

Comparando a média dos resultados obtidos neste trabalho com as médias de desempenho dos subtestes de definição verbal de Sim-Sim (2014), verifica-se que, no pré-teste, os alunos obtiveram uma pontuação - 24,7 / 19,9 / 19,1 - muito semelhante à apresentada por Sim-Sim (2014), para os escalões etários dos 70-76 meses (20,2) e dos 77-83 meses (23,4).

Contudo, no pós-teste, os alunos nos escalões etários dos 75-81 meses, 82-88 meses e 89-95 meses obtiveram, respetivamente, as pontuações de 39,8 / 36,8 / 35,4. Verifica-se, portanto, que os seus resultados são equiparados ou superiores aos obtidos pelo escalão etário dos 106-112 meses (9 anos), que obteve uma pontuação de 37 no subteste de definição verbal apresentado por Sim-Sim (2014).

A análise dos dados sugere, assim, que a intervenção didática implementada entre o pré-teste e o pós-teste é responsável pelo aumento da capacidade de definição verbal demonstrada pelos alunos.

Considerando as respostas obtidas no pré-teste, verificou-se que os itens relacionados com a morfologia do corpo humano, que implicavam as relações de parte-todo, foram os que obtiveram menor pontuação.

Com efeito, o estudo de Sim-Sim (2014) aponta estes itens como os que apresentam um maior grau de dificuldade, nomeadamente, *ombro*, *cara*, *pescoço* e *pulso*, para o escalão etário dos seis anos.

Em relação ao item 12. *globo*, tanto no pré-teste como no pós-teste, foi o item com menor pontuação porque foi entendido pelos alunos como *lobo*, surgindo respostas consideradas erradas como: *é um animal*, *sopra a casa dos três porquinhos*.

Já o item 8. *círculo* foi entendido pelos alunos como *circo*, no pré-teste, mas no pós-teste o desempenho melhorou porque esta palavra foi explorada nas figuras geométricas no domínio da Matemática.

Analisando individualmente os itens do pré-teste, verificou-se que apenas relativamente a 4 dos 35 itens - *águia*, *cenoura*, *maçã* e *pescador* – existiram respostas dos alunos cotadas com a pontuação máxima, correspondente à definição categorial particularizada. Comparativamente, no pós-teste, aumenta para 22 o número de itens em que às respostas dadas pelos alunos foi atribuída essa pontuação, como se pode observar na Tabela abaixo:

Tabela 8. Pontuação obtida, por item e categoria de resposta, no pré-teste e pós-teste de Definição Verbal

Itens	Categorias de respostas					Total por resposta pré-teste (0 – 36)	Categorias de respostas					Total por resposta pós-teste (0 – 36)
	a)	b)	c)	d)	e)		a)	b)	c)	d)	e)	
1. açúcar	0	0	12	0	6	12	0	1	11	0	6	12,5
2. águia	2	7	5	0	4	19,5	9	8	0	0	1	30
3. ave	1	5	5	0	7	14,5	3	8	4	0	3	22
4. baleia	1	4	5	0	8	13	1 4	3	0	0	1	32,5
5. canguru	1	3	9	0	5	15,5	0	17	1	0	0	26,5
6. cara	0	0	2	0	16	2	0	6	3	0	9	12
7. cenoura	1	5	11	0	1	20,5	4	10	3	0	1	26
8. círculo	0	1	7	0	10	8,5	1	5	9	0	3	18,5
9. cotovelo	0	0	2	0	16	2	1	13	3	0	1	24,5
10. dentista	2	0	13	0	3	17	3	0	15	0	0	21
11. floresta	0	0	2	0	16	2	0	0	4	0	14	4
12. globo	1	0	0	0	17	2	0	0	1	0	17	1
13. golfinho	1	4	7	0	6	15	1 5	2	0	0	1	33
14. hortaliça	0	1	6	0	11	7,5	0	10	4	0	4	19
15. ilha	0	0	6	0	12	6	0	0	1	0	17	1
16. joelho	0	0	4	0	14	4	2	11	3	0	2	23,5

17. lagarto	0	5	3	0	10	10,5	1	16	0	0	1	26
18. maçã	0	11	6	0	1	22,5	0	17	1	0	0	26,5
19. ombro	0	0	1	0	17	1	0	13	1	0	4	20,5
20. pescador	6	0	8	0	4	20	15	1	2	0	0	33,5
21. pescoço	0	0	4	0	14	4	1	9	3	0	5	18,5
22. pinguim	0	5	8	0	5	15,5	4	13	1	0	0	28,5
23. praia	0	1	10	0	7	11,5	0	2	15	0	1	18
24. professor	0	0	15	0	3	15	3	0	14	0	1	20
25. pulso	0	0	5	0	13	5	0	10	6	0	2	21
26. rio	0	6	1	0	11	10	0	3	12	0	3	16,5
27. vinho	1	1	13	0	3	16,5	1	0	14	0	3	16
28. colorir	0	0	9	0	9	9	0	0	11	0	7	11
29. descansar	0	0	15	0	3	15	0	0	18	0	0	18
30. descascar	0	0	12	0	6	12	0	0	16	0	2	16
31. despejar	0	0	13	0	5	13	0	0	16	0	2	16
32. empurrar	0	0	10	0	8	10	0	0	13	0	5	13
33. medir	1	0	6	0	11	8	0	0	11	0	7	11
34. mergulhar	1	1	9	0	7	12,5	3	0	12	0	3	18
35. pegar	0	0	8	0	10	8	2	0	12	0	4	16
	19	60	252	0	299		82	178	240	0	130	
	630 respostas						630 respostas					

Legenda – a) definição categorial particularizada; b) definição categorial; c) definição percetual ou funcional e sinónimo/enumeração de atributos; d) exemplificação; e) explicação genérica, não resposta ou resposta errada.

A observação da Tabela 8, ao permitir a comparação entre os resultados do pré e pós-teste, sugere que a realização de atividades que potenciem o desenvolvimento lexical dos alunos pode efetivamente aumentar o seu nível de desempenho no domínio da definição verbal.

Em convergência com esta leitura, importa referir a análise do desempenho dos alunos no que respeita à categoria de resposta definição categorial particularizada, que corresponde a uma pontuação de 2 pontos, na Figura 15.



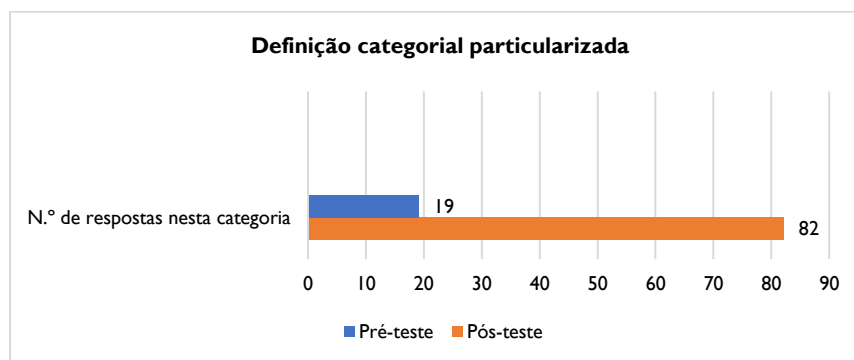


Figura 15. Número de respostas na categoria definição categorial particularizada, no pré-teste e pós-teste de definição verbal

Analisando comparativamente as respostas obtidas, verifica-se que, no pré-teste, esta pontuação foi atribuída a apenas 19 respostas e, no pós-teste, houve 82 respostas com essa pontuação, num total possível de 630 respostas. Este aumento sugere igualmente que a implementação de um percurso didático especificamente orientado para o trabalho sobre o léxico contribui para o desenvolvimento da definição verbal de alunos de 1.º ano, do 1.º Ciclo, nomeadamente ao nível das respostas na categoria definição categorial particularizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado neste artigo sobre o desenvolvimento lexical pretende salientar como é importante o ensino explícito do léxico, assim como a promoção de atividades que aumentem o léxico das crianças desde os primeiros anos.

O percurso didático efetuado comprova que é possível planificar e realizar atividades de ensino da gramática com objetivos específicos bem definidos, nas quais existe intencionalidade pedagógica. Estas atividades, além de contribuírem para o sucesso escolar dos alunos, são experiências de aprendizagem ativas, significativas e socializadoras que levam à construção de novos saberes.

A intervenção didática implementada contribuiu para esse desenvolvimento, uma vez que se verificou uma progressão no desempenho dos alunos ao nível da definição verbal, destacando-se o aumento das respostas na categoria definição categorial particularizada.

Mais especificamente, os resultados obtidos, no pós-teste, em que os alunos nos escalões etários dos 75-85 meses, 82-88 meses e 89-95 meses (6-7 anos) obtiveram, respetivamente, as pontuações de 39,8 / 36,8 / 35,4, revelam que uma intervenção deste âmbito potencia o desenvolvimento da capacidade de definição verbal.

Tal como referido anteriormente, os resultados dos alunos de 6-7 anos são equiparados ou superiores aos obtidos pelos alunos de 9 anos (escalão etário dos 106 – 112 meses) (cf. Sim-Sim, 2014).

Deste modo, o estudo sugere que o percurso didático implementado entre o pré-teste e o pós-teste é responsável pelo aumento da capacidade de definição verbal demonstrada pelos alunos.

Naturalmente, todas as aprendizagens realizadas relativamente ao 1.º ano de escolaridade, ao longo dos cinco meses entre a aplicação do pré-teste e do pós-teste, também contribuíram para uma melhoria do conhecimento lexical dos alunos.

Gostaríamos que este estudo contribuisse para a reformulação das práticas de ensino/aprendizagem da gramática, i) pondo fim a atividades isoladas, sem nexos, ii) eliminando o ensino tradicional da gramática, iii) pensando em atividades realizadas através de um ensino explícito e formal da gramática, iv) promovendo atividades baseadas na abordagem ativa de descoberta (AAD).

Torna-se assim desafiante, enquanto professor investigador, o ensino da gramática de um modo significativo e integrado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegria, V. (2019). Desenvolvimento lexical no 1.º ano de escolaridade: um percurso didático. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em janeiro de 2020 em [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10958/1/tese\\_de\\_mestrado\\_vania\\_allegria\\_2019\\_versao\\_final.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10958/1/tese_de_mestrado_vania_allegria_2019_versao_final.pdf)
- Araújo, C. B. (2011). *O lugar das palavras na aula de língua materna*. Consultado em maio de 2019, em <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/36/39>
- Barbeiro, L. F. (1993). A tarefa metalinguística da definição: explicitação do significado das palavras. In F. Sequeira (org.), *Linguagem e Desenvolvimento*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: A essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3 (2), 91-110.
- Boch, F. (2004). Apprentissage du lexique et production d'écrits: une articulation féconde? In *Actes du 9 colloque de l' AIRDF, Québec, 26 au 28 août*. Consultado em maio de 2019, em <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/francoise-boch.pdf>
- Calaque, E. (2004). Construction du vocabulaire et construction des connaissances au cours moyen. In *Actes du 9 colloque de l' AIRDF, Québec, 26 au 28 août*. Consultado em maio de 2019, em <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Calaque.pdf>
- Cardoso, A., Pereira, S., Pinto, M., & Silva, E. (2018). O ensino da gramática pela descoberta: o projeto PerGRam. In P. Osório, E. Leurquin & M. C. Coelho (Orgs.), *Lugar da gramática na aula de Português* (pp. 276-289). Rio de Janeiro: Dialogarts.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. Instituto Superior Politécnico Gaya.
- Dicionário Terminológico*. Consultado em maio de 2019 em <http://dt.dge.mec.pt/>

- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: DGIDC.
- Ferreira, P., Pereira, S. & Leite, T. (2013). Innovative Language Teaching: Teachers' beliefs and practices. The European Conference on Language Learning Conference Proceedings (pp. 389-404). Japan: IAFOR.
- Freire, P. (1975), *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Laranjeira, R., Leite, T., & Pereira, S. (2015). Desenvolvimento Lexical: Perspetivas e Práticas de Professores no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Atas do 2º Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da ESELx* (pp. 173-185). Lisboa: CIED.
- Marques, M. (2019). Projeto PerGRam – Processos para o ensino da gramática no primeiro ano de escolaridade. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(2) Jun/Jul 2019.
- Pacheco, N. M. G. (2011). *Ensino de Léxico e Texto Descritivo*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em maio de 2019 em <http://hdl.handle.net/10400.21/2391>
- Pereira, S., Santos, A., Pinto, M., Silva, E. Cardoso, A. (2016a). *Às voltas com as palavras. Percursos didáticos para a explicitação gramatical no primeiro ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*, vol. 1-11. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Consultado em maio 2019 em <https://www.eselx.ipl.pt/comunidade/recursos/pergram/recursos-online>.
- Pereira, S., Santos, A., Pinto, M., Silva, E., Cardoso, A. (2016b). Definição Verbal I. In *Às voltas com as palavras. Percursos didáticos para a explicitação gramatical no primeiro ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*, vol. 7. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Consultado em maio 2019 em [https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/pergram2016\\_brochura7.pdf](https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/pergram2016_brochura7.pdf).
- Pereira, S., Santos, A., Pinto, M., Silva, E., Cardoso, A. (2016c). Definição Verbal II. In *Às voltas com as palavras. Percursos didáticos para a explicitação gramatical no primeiro ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*, vol. 8. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Consultado em maio 2019 em [https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/pergram\\_brochura\\_8.pdf](https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/pergram_brochura_8.pdf).
- Pereira, S., Santos, A., Pinto, M., Silva, E., Cardoso, A. (2016d). Definição Verbal III. In *Às voltas com as palavras. Percursos didáticos para a explicitação gramatical no primeiro ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*, vol. 9. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Consultado em maio 2019 em [https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/pergram2016\\_brochura9.pdf](https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/pergram2016_brochura9.pdf).
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2014 [1997]). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Textos de educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Xavier, L. (2012). Ensinar gramática pela abordagem ativa de descoberta. *EXEDRA - Revista científica ESEC*, Número Temático – dezembro 2012, 468-478.