



**DESENVOLVIMENTO LEXICAL: PERSPETIVAS
E PRÁTICAS DE PROFESSORES NO 1.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO**

Raquel Patrícia Gaspar Laranjeira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção de grau de Mestre em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

2013



**DESENVOLVIMENTO LEXICAL: PERSPETIVAS
E PRÁTICAS DE PROFESSORES NO 1.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO**

Raquel Patrícia Gaspar Laranjeira

Orientação

Professora Doutora Susana Pereira

Professora Doutora Teresa Leite

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção de grau de Mestre em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Agradecimentos

É com muito orgulho e felicidade que concluo mais uma etapa no meu percurso formativo e de desenvolvimento profissional. Uma viagem longa e marcante na minha vida, que contou com um enorme esforço e muito investimento não só meu mas também de todos aqueles que fizeram esta viagem ao meu lado.

Agradeço a todos os que me acompanharam de um modo geral e em especial:

- Às Professoras Doutoras Susana Pereira e Teresa Leite por toda a sua disponibilidade, pelo seu rigor científico, por todo o seu apoio e pelas palavras de incentivo proferidas ao longo de todo o percurso.
- Aos meus fabulosos PAIS que adoro e a quem devo TUDO, TUDO.
- Ao meu querido namorado que sempre me apoiou e motivou na prossecução dos meus objetivos.
- Às minhas maravilhosas amigas Ágata Pereira, Maria José Novo e Susana Alves que também viajaram comigo e sempre me apoiaram em tudo ao longo de todo o percurso.

Resumo

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.

Os principais objetivos deste estudo são: (i) conhecer as conceções de professores do 1.º Ciclo sobre o ensino do léxico; (ii) caracterizar práticas docentes de professores do 1.º Ciclo no que se refere ao ensino do léxico (planificação, implementação e avaliação); (iii) relacionar conceções e práticas dos professores relativamente ao ensino do léxico.

Para dar resposta aos objetivos definidos, realizou-se um estudo de caso múltiplo em quatro turmas e respetivos professores de uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da periferia de Lisboa. Como processos de recolha de dados recorreu-se à entrevista semiestruturada aos professores e à observação direta em sala de aula.

Os resultados desta investigação mostram que o ensino do léxico não está arredado das práticas dos professores de 1º ciclo, tal como não é, de todo, ignorada a importância da promoção do desenvolvimento lexical. Os professores consideram, na generalidade, que o léxico constitui um instrumento fundamental em todas as aprendizagens. É uma ferramenta imprescindível da língua, pois é através dele que acedemos ao conhecimento nos vários domínios do saber (Calaque, 2004). Do ponto de vista dos professores, o problema reside, não na forma como perspetivam o ensino do léxico, mas sim na insuficiente preparação científica e didática para desenvolver um ensino explícito do léxico, o que vai ao encontro dos resultados da descrição das práticas observadas.

Palavras-chave: léxico; conhecimento lexical; capital lexical; consciência lexical; ensino explícito do léxico.

Abstract

Lexical development is a prerequisite for the development and acquisition of new knowledge. After the age of 6, school is mainly accountable for the extension of children's lexical proficiency and responsible for the promotion of the progressive development of their lexical awareness.

The main objectives of this study are: (i) to discern 1st to 4th grades' teachers' beliefs towards teaching the lexicon, (ii) to characterize the teaching practices of 1st to 4th grade teachers towards the teaching of lexicon (planning, implementation and evaluation), (iii) to relate teachers' beliefs and practices regarding the teaching of the lexicon.

In pursue of these objectives, we performed a multiple case study in four classes with their respective teachers at a Primary School in Lisbon surroundings. Data was collected through semi-structured interviews and direct classroom observation.

The results of this investigation show that vocabulary teaching is not cast out of teachers' practice, neither is its importance ignored in the promotion of lexical development. Teachers, in general, consider that lexicon: is a key element in learning; is an indispensable language tool. It is through it that we access knowledge in its various fields (Calaque, 2004). From the teachers' point of view, the problem doesn't lie in their lexicon teaching perspectives, but on insufficient scientific and didactic preparation to develop explicit lexicon teaching, which matches the description of the practices observed.

Keywords: lexicon; lexical knowledge; lexical proficiency; lexical awareness; explicit teaching of lexicon.

Índice

Índice de Quadros

Índice de Figuras

1. Introdução.....	8
2. Enquadramento teórico.....	12
2.1. O que é o conhecimento lexical.....	12
2.1.1. Léxico ativo e léxico passivo.....	13
2.1.2. A complexidade do conhecimento lexical.....	14
2.1.3. Relações semânticas no léxico	16
2.1.3.1. Relações de semelhança / oposição	17
2.1.3.2. Relações de hierarquia.....	18
2.1.3.3. Relação de meronímia / holonímia.....	19
2.2. Aquisição e desenvolvimento do léxico	20
2.3. Importância do aumento do capital lexical e do desenvolvimento da consciência lexical	22
2.4. Como promover o enriquecimento do capital lexical e o desenvolvimento da consciência lexical.....	25
2.4.1. O que se faz na escola.....	25
2.4.2. Importância do ensino explícito do léxico na escola.....	28
2.4.2.1. Como fazer o ensino explícito do léxico	30
2.5. O que pensam os professores sobre o ensino e aprendizagem do léxico?.....	32
2.5.1. Crenças e práticas dos professores	32
2.5.2. Crenças, práticas e formação de professores	34
2.5.3. Crenças e práticas no ensino do léxico	36
3. Enquadramento metodológico.....	39
3.1. Identificação do problema e questões orientadoras	39
3.2. Objetivos, natureza e plano do estudo	40
3.3. Caracterização dos participantes	42
3.3.1. Caracterização da escola.....	43
3.3.2. Caracterização dos professores.....	43
3.3.3. Caracterização das turmas	45
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados	51

3.4.1. Entrevista.....	51
3.4.2. Análise de conteúdo.....	54
3.4.3. Observação direta	61
4. Apresentação e discussão dos resultados	64
4.1. Caso 1: Professor 1 e Turma 1	64
4.2. Caso 2: Professor 2 e Turma 2	67
4.3. Caso 3: Professor 3 e Turma 3	70
4.4. Caso 4: Professor 4 e Turma 4	73
4.5. Resultados Globais	76
5. Conclusões.....	80
Referências Bibliográficas.....	83
Índice de Anexos	88
Anexos.....	89

Índice de Quadros

Quadro 1 - Caracterização dos professores	44
Quadro 2- Guião da entrevista.....	52
Quadro 3- Temas, categorias e subcategorias da Análise de Conteúdo das entrevistas.	59
Quadro 4- Grelha de observação de aula.....	62

Índice de Figuras

Figura 1 - Percurso de aquisição e desenvolvimento lexical.....	20
Figura 2: Modelo conceptual que inter-relaciona conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade da produção escrita.....	24
Figura 3- Descritores de desempenho / Conteúdos – Plano Lexical e Semântico - PPEB	26
Figura 4 – Descritores de desempenho - MCP	27
Figura 5- Um modelo do pensamento e ação do professor.	33
Figura 6 – Plano do estudo	42
Figura 7- Habilitações dos Pais dos Alunos da T1	46
Figura 8 – Profissões dos Pais dos Alunos da T1	47
Figura 9 – Habilitações dos Pais dos Alunos da T2	47
Figura 10 – Profissões dos Pais dos Alunos da T2.....	48
Figura 11 – Habilitações dos Pais dos Alunos da T3	48
Figura 12 – Profissões dos Pais dos Alunos da T3.....	49
Figura 13 – Habilitações dos Pais dos Alunos da T4	50
Figura 14 – Profissões dos Pais dos Alunos da T4.....	50

1. Introdução

O Novo Programa do Português do Ensino Básico assume que o trabalho que incide sobre o conhecimento explícito da língua tem como objetivo o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, para descoberta de regularidades no funcionamento da língua, a sistematização dessas regularidades e a mobilização de conhecimentos adquiridos.

As novas orientações curriculares implicaram a implementação de percursos de ensino e de aprendizagem distantes das conceções e práticas ditas tradicionais, acentuando a disparidade de práticas em sala de aula e reforçando a necessidade de investir na formação contínua de professores, para que haja lugar à transformação das práticas docentes.

Por outro lado, no domínio da gramática a promoção do desenvolvimento lexical será um dos domínios que mais se presta à transferência de saberes para outras competências, da compreensão do oral, da expressão oral, da compreensão de leitura e da escrita.

No entanto, na minha prática docente, tenho observado que grande parte dos nossos alunos revela um fraco domínio lexical e que o ensino explícito do léxico é fundamental para potenciar a aquisição e desenvolvimento das competências de leitura e de escrita. Os professores nas suas práticas ainda não conferem grande importância ao trabalho sobre o léxico e partem do princípio de que este se desenvolve por si mesmo, quando na verdade é necessário e imprescindível que seja feito o ensino explícito do léxico.

Foi no contexto destas preocupações que começou a tomar forma o presente estudo. Partindo da ideia de que o desenvolvimento profissional se alicerça na experiência profissional dos docentes, e nas suas percepções sobre a sua prática, é necessário, para conceber alguma forma de atuação, conhecer as perspetivas e as práticas dos professores relativamente ao ensino do léxico.

Assim, pretende-se, com este estudo, saber o que os professores pensam sobre o ensino do léxico, saber se os professores preveem na sua prática atividades para o desenvolvimento do conhecimento lexical dos seus alunos e saber se as conceções dos

professores relativamente ao ensino do léxico são coerentes e vão ao encontro das suas práticas em sala de aula.

Trata-se de um estudo de quatro casos, centrado no desenvolvimento lexical no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em termos metodológicos, recorreu-se à observação de aulas e à realização de entrevistas, como técnicas de recolha de dados, de forma a caracterizar o ensino do léxico na escola e a fornecer pistas para o ensino explícito do léxico na escola.

Face ao exposto, o trabalho foi organizado em cinco capítulos. O segundo capítulo diz respeito ao enquadramento teórico, no qual foi feita a fundamentação em que assentam a recolha e análise de dados, a interpretação dos resultados e a formulação de conclusões. Nesta parte do trabalho, apresentamos: (i) o conceito de conhecimento lexical; (ii) aquisição e desenvolvimento do léxico; (iii) a importância do aumento do capital lexical e do desenvolvimento da consciência lexical; (iv) como promover o enriquecimento do capital lexical e o desenvolvimento da consciência lexical; (v) o que pensam os professores sobre o ensino e aprendizagem do léxico.

O terceiro capítulo, do enquadramento metodológico, incide sobre a problemática base da investigação. Nesta parte do trabalho são apresentadas as questões orientadoras, a natureza, os objetivos e o plano deste estudo. É feita a caracterização dos participantes e a apresentação das técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados.

A apresentação e discussão de resultados constituem o quarto capítulo, no qual é descrita a informação recolhida, através de observações diretas e de entrevistas, relativamente a cada um dos casos estudados. São também aqui apresentados comentários com base em suporte teórico e no cruzamento de dados.

As conclusões formam o quinto e último capítulo do trabalho. Neste capítulo é realizada uma síntese final dos resultados globais da investigação e são dadas respostas às questões orientadoras. As conclusões são formuladas partindo da triangulação dos dados, do suporte teórico e dos objetivos definidos inicialmente.

Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas e os anexos, uma vez que estes são documentos importantes para a compreensão do trabalho realizado.

2. Enquadramento teórico

2.1. O que é o conhecimento lexical

O conhecimento lexical faz parte do conjunto de conhecimentos que todos os falantes possuem acerca da sua língua materna. Na medida em que a capacidade de linguagem supõe, entre outros saberes gramaticais, o domínio do léxico da língua, pode dizer-se que qualquer falante, escolarizado ou não, possui este conhecimento.

De acordo com o *Dicionário Terminológico*, o léxico é definido 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 atestada num determinado contexto (cf. vocabulário), mas também as que já não são usadas, as neológicas e todas as que os processos de construção de palavras da língua permitem criar.”

Desta forma, pode dizer-se que o léxico de uma língua não é contável, ou seja, a sua natureza virtual e o conhecimento individual que cada falante tem das palavras impossibilita a sua especificação e registo em documentos oficiais (Pacheco, 2011:5).

É neste sentido que Sim-Sim (1998) refere que “o léxico é uma área em aberto”, uma vez que os recursos disponíveis para a formação de novas palavras são vastos e a possibilidade de formação de novas palavras é uma realidade e uma necessidade.

Cada comunidade linguística consome, transforma e cria palavras, pelo que o léxico de cada língua, longe de constituir um fundo estático, pode antes ser concebido como uma base de dados em atualização permanente, como refere Duarte (2000).

Nesta ordem de ideias, integram o conhecimento lexical quer o conjunto de palavras que cada sujeito (re)conhece e às quais atribui significado quer as palavras que virtualmente podem vir a fazer parte da língua. Entende-se, assim, que o conhecimento lexical seja parcialmente diferente de falante para falante, dado que o conhecimento das palavras e a sua utilização são fortemente influenciados pelo contexto vivencial dos falantes (Correia, 2009).

Nesta perspetiva, torna-se clara a distinção entre léxico e vocabulário. Como refere Calaque (2008:1), o léxico é composto pelo conjunto de todas as palavras possíveis

numa determinada língua, enquanto o vocabulário é o conjunto de palavras usadas num determinado contexto e numa determinada situação.¹ É neste sentido que se pode afirmar que, “o conhecimento e utilização de um determinado vocabulário é imagem de marca do meio social a que se pertence, daí que em termos de desenvolvimento da linguagem seja um dos domínios mais afetados pelo ambiente sociocultural em que se cresce” (Sim-Sim, 1998).

O conhecimento lexical que cada sujeito detém depende de um conjunto de fatores, nomeadamente: do meio socioeconómico de origem, do nível de escolarização, do meio em que se insere, da atividade profissional que desempenha, dos seus gostos e preferências, da idade e do sexo. São inúmeros os fatores que, articulados entre si, determinam a amplitude e diversidade do conhecimento lexical dos falantes de uma mesma língua.

Quanto mais ricos forem os contextos em que os sujeitos se inserem, maior será a probabilidade de o conhecimento lexical ser mais desenvolvido e, quanto mais capital lexical o sujeito possuir, melhor será o seu desempenho em tarefas de leitura e de escrita e, conseqüentemente, maior o sucesso escolar (cf. Duarte, 2011).

2.1.1. Léxico ativo e léxico passivo

O léxico ativo constitui o conjunto de palavras que todos os falantes usam no seu quotidiano, enquanto o léxico passivo reflete o conjunto de palavras que os falantes (re)conhecem, mas de que não fazem uso.

Duarte (2000) refere que existe uma assimetria entre o número de palavras que um falante é capaz de compreender (léxico passivo) e o número de palavras que usa (léxico ativo).

O número de palavras que os falantes (re)conhecem é incrivelmente superior ao número de palavras que usam num determinado período de tempo e de espaço. Pode-se, assim, afirmar que os sujeitos possuem um léxico passivo superior ao seu léxico ativo e que o crescimento de ambos se prolonga por toda a vida.

¹ De acordo com o *Dicionário Terminológico*, o vocabulário é o “conjunto exaustivo das palavras que ocorrem num determinado contexto de uso”, sendo possível “estudar-se o vocabulário de um escritor, mas não o seu léxico, uma vez que apenas aquele se traduz numa lista de palavras utilizadas de facto”. Embora se trate de conceitos distintos, nem sempre é clara na literatura a distinção entre eles, prevalecendo no contexto escolar de forma indiferenciada o uso do termo ‘vocabulário’.

Uma das razões pelas quais os falantes detêm um enorme capital lexical deve-se ao facto de adquirirem, rapidamente e sem esforço, novas palavras, uma vez que muitas delas possuem elementos comuns. À parte que é comum entre as palavras podem ser acrescentadas unidades mínimas de significado, designadas morfemas, que permitem formar novas palavras, como refere Duarte (2011).

Por outro lado, o capital lexical de cada falante vai sendo enriquecido e transformado ao longo da vida devido a fatores como: i) as experiências diárias, pois proporcionam conhecimentos que permitem atribuir mais do que um significado a determinada palavra; ii) os novos conhecimentos e as transformações culturais e tecnológicas da sociedade, que são impulsionadoras de mudança na vida quotidiana.

Embora o conhecimento lexical evolua ao longo da vida, a capacidade máxima de crescimento ocorre durante os primeiros anos de vida (Sim-Sim, 1998). Como refere Pacheco (2011:6), “salientam-se como períodos em que o desenvolvimento lexical é muito intenso: o período entre os 18 e os 42 meses (Sim-Sim, 1998) e durante toda a escolarização (Owens, 2008)”.

2.1.2. A complexidade do conhecimento lexical

Como é bem sabido, o desenvolvimento do conhecimento lexical assegura uma melhor compreensão do mundo, na medida em que permite melhor organizar e estruturar o pensamento. Contudo, a apropriação das palavras é complexa e evolutiva.

A complexidade do conhecimento lexical prende-se com a dificuldade em estabelecer fronteiras claras entre este conhecimento e o conhecimento sintático, semântico e morfológico, que estão igualmente envolvidos no conhecimento que os falantes têm acerca das palavras.

Como refere Duarte (2011), conhecer uma palavra não consiste apenas em conhecer o seu significado e a sua forma fónica. É também indispensável conhecer a categoria sintática a que a palavra pertence, uma vez que este conhecimento determina a posição em que as palavras podem ocorrer nas frases. Neste sentido, conhecer uma palavra envolve saber implicitamente a classe / subclasse de palavras a que ela pertence (isto é, saber se é um nome, um verbo, etc.), uma vez que esse conhecimento, para além de determinar as posições que ela pode ocupar numa frase, determina igualmente os paradigmas flexionais em que ela pode entrar.

Por outro lado, conhecer as propriedades de subcategorização das palavras permite saber que condições é que a palavra impõe ao contexto sintático em que pode ocorrer (por exemplo, saber que *discussão* subcategoriza a preposição *sobre* e não *de*). Outro aspeto relacionado com o contexto em que as palavras podem ocorrer, prende-se com os papéis semânticos, que por sua vez se relacionam com as restrições de seleção que a palavra pode impor (por exemplo, saber que sequências como *o texto diz/refere* são agramaticais, visto que os verbos *dizer/referir* selecionam sujeitos com o traço semântico [+ humano]).

Uma vez que muitas palavras são combinações de morfemas, conhecer uma palavra envolve conhecer a sua estrutura interna. Dado que os morfemas são unidades mínimas com significado e forma fónica, o léxico mental dos falantes contém, para além de palavras, morfemas lexicais e gramaticais, «tijolos» que lhes permitem compreender e criar novas palavras que nunca antes tinham ouvido (Duarte, 2000).

Os falantes conseguem (re)construir novas palavras sem esforço pois possuem conhecimento sobre a estrutura interna das palavras e conseguem identificar elementos comuns, enriquecendo assim o seu capital lexical (Duarte, 2011).

Em suma, Duarte (2011: 17) refere que para um falante letrado, compreender e saber usar uma palavra envolve um conhecimento intuitivo muito complexo, uma vez que inclui as seguintes dimensões:

- (i) Conhecer a sua forma fónica;
- (ii) Conhecer a sua forma ortográfica;
- (iii) Conhecer o(s) seu(s) significado(s);
- (iv) Saber a que classe e subclasse de palavras pertence;
- (v) Conhecer as suas propriedades flexionais;
- (vi) Reconhecer as unidades mínimas com significado que a constituem;
- (vii) Saber com que classes de palavras se pode combinar para formar unidades linguísticas mais extensas;
- (viii) Saber que papéis semânticos distribui pelas expressões linguísticas com que se pode combinar;

- (ix) Saber que propriedades sintático-semânticas têm de ter as expressões linguísticas a que atribui papéis semânticos.

Importa salientar, por fim, que o conhecimento acerca das palavras, envolvendo todas as dimensões referidas, pode ser entendido como um todo organizado, com base nas relações que se estabelecem entre as palavras numa determinada língua.

Segundo Campos e Xavier (1991), o léxico de uma língua constitui um sistema com determinada estrutura semântica. No interior desse sistema podem definir-se subsistemas com base em relações semânticas entre as unidades lexicais que os integram.

Assim, a secção seguinte centra-se numa descrição do léxico tendo em conta as relações semânticas entre palavras.

2.1.3. Relações semânticas no léxico

Duarte (2000) refere que o significado de uma palavra é função do significado dos morfemas que a constituem² e pode ser encarado como um conjunto de propriedades semânticas elementares, também chamadas traços semânticos. O conhecimento do mundo, categorizado em cada língua natural, leva a que muitos traços semânticos se encontrem hierarquizados. Esta constitui uma forma de estabelecer entre as palavras relações semânticas.

Contudo, embora o significado lexical de cada palavra seja passível de ser decomposto em propriedades semânticas, nem sempre é possível inferir o significado de uma palavra através do seu significado lexical, sendo necessário recorrer à contextualização do uso da palavra (Lopes e Rio-Torto, 2007).

Na medida em que muitas palavras possuem mais do que um significado, o recurso à contextualização evidencia as diferentes situações a que o uso da palavra se presta, tornando mais fácil aceder ao seu significado.

No *Dicionário Terminológico*, o conjunto dos significados que uma palavra pode ter nos diferentes contextos em que se encontra é designado como campo semântico. O

² Exceção feita, é claro, às palavras compostas, cuja significação não é de natureza composicional.

campo semântico de “peça” é, por exemplo: “peça de automóvel”, “peça de teatro”, “peça de bronze”, “és uma boa peça”, “uma peça de carne”.

O conceito de campo semântico, que reflete o facto de haver muitas palavras às quais se pode atribuir mais do que um significado, podendo criar situações de ambiguidade, está relacionado com o conceito de polissemia.

Este conceito não deve ser confundido com o de campo lexical, que, por sua vez, é definido, no *Dicionário Terminológico*, como um conjunto de palavras associado, pelo seu significado, a um determinado domínio conceptual. Por exemplo, o conjunto de palavras “jogador”, “árbitro”, “bola”, “baliza”, “equipa”, “estádio” faz parte do campo lexical de “futebol”, pois todas estas palavras pertencem ao mesmo domínio conceptual. Neste caso, as palavras são agrupadas por estabelecerem uma relação temática entre si, correspondendo ao que tradicionalmente é referido, no contexto didático, como “área vocabular”.

Como refere Pacheco (2011:16), “os campos lexicais agrupam palavras referentes a uma determinada área (...) enquanto o campo semântico se organiza pelo sentido que a palavra pode adquirir num determinado contexto, ou pelas relações com determinado significado.”

2.1.3.1. Relações de semelhança / oposição

No *Dicionário Terminológico* a **sinonímia** é definida como uma relação semântica entre duas ou mais palavras que podem ser usadas no mesmo contexto, sem que se produza alteração de significado do enunciado em que ocorrem. Contudo, chama-se a atenção para o facto de a sinonímia ser quase sempre parcial e não total, “uma vez que não se atestam casos em que duas palavras possam ser utilizadas exatamente nos mesmos contextos em todos os registos”.

Exemplo deste facto são as frases apresentadas no próprio dicionário: em “a minha mulher está doente” e “a minha esposa está doente”, as palavras “mulher” e “esposa” são sinónimos. No entanto, na frase “a mulher é o sexo forte”, as palavras “mulher” e “esposa” não podem ser consideradas sinónimas.

Por outro lado, as palavras podem estabelecer entre si relações de oposição e, nestes casos, estabelecem uma relação semântica de **antonímia**.

No *Dicionário Terminológico* a antonímia é designada como uma relação semântica entre duas ou mais palavras que, embora partilhando algumas propriedades semânticas que as relacionam, têm significados opostos.

Podemos exemplificar uma relação de antonímia com os pares de palavras constantes no dicionário: “grande” / “pequeno”; “quente” / “frio”; “subir” / “descer”; “jovem” / “velho”.

Esta relação de antonímia é caracterizada de três formas diferenciadas: antonímia complementar; antonímia graduável e antonímia relacional ou conversa. Os exemplos abaixo, apresentam estes três tipos de antonímia:

- Na antonímia binária complementar as unidades lexicais são incompatíveis entre si e apresentam-se em alternativa uma à outra, ou seja, a afirmação de uma implica a negação da outra. Por exemplo: “Ele mentiu” / “Ele não disse a verdade” (Campos e Xavier, 1991: 238).
- Na antonímia graduável a propriedade semântica relativamente à qual os termos se opõem é uma grandeza escalar. Pode, então, dizer-se que há uma relação semântica de antonímia graduável (polar ou escalar) quando as unidades lexicais podem ser associadas aos extremos opostos de uma escala contínua. Por exemplo: “O café está quente” / “O café não está frio” (Campos e Xavier, 1991: 240).
- Na antonímia relacional, ou conversa na terminologia usada por Campos e Xavier (1991), os opostos mantêm entre si uma relação simétrica. A relação semântica de antonímia é estabelecida quando as unidades lexicais são semanticamente equivalentes, o que implica que as unidades lexicais usadas sejam predicados de dois lugares. Por exemplo: “O Gil é pai da Ana” / “A Ana é filha do Gil” (Campos e Xavier, 1991: 243).

2.1.3.2. Relações de hierarquia

Neste tipo de relação entre palavras podemos diferenciar os conceitos de **hiperonímia** e de **hiponímia**.

As palavras mais elevadas numa hierarquia estabelecem uma relação de hiperonímia com as palavras que são por si englobadas e que referem um significado mais

específico. Por sua vez, estas palavras mais específicas mantêm uma relação de hiponímia em relação às palavras com significado mais abrangente.

A hiperonímia é definida no *Dicionário Terminológico* como sendo a relação de hierarquia semântica entre palavras, em que o significado de uma (designada por hiperónimo), por ser mais geral, inclui o de outras (designadas por hipónimos).

Em oposição a hiponímia é a relação de hierarquia semântica entre palavras, em que o significado de uma (designada por hipónimo), por ser mais específico, se encontra incluído no de outra (designada por hiperónimo).

O termo geral “flor” pode ser considerado hiperónimo / superordenado uma vez que engloba termos específicos como por exemplo, “cravo”, “rosa”, “tulipa”. Estes termos mais específicos, que definem propriedades do termo geral, são designados por hipónimos em relação ao termo geral “flor”. Entre si estes hipónimos estabelecem uma relação de igualdade na hierarquia por isso se designam co-hipónimos (Campos e Xavier, 1991: 245).

As palavras que se encontram em relação de co-hiponímia, partilham entre elas, características do seu hiperónimo.

2.1.3.3. Relação de meronímia / holonímia

Nas relações de meronímia/holonímia, ou de parte/todo como são igualmente designadas, existe também uma relação de hierarquia. A holonímia é a relação de hierarquia semântica entre palavras, em que o significado de uma (designada de holónimo) refere um todo do qual a outra (designada de merónimo) é parte constituinte. Em oposição a meronímia é a relação de hierarquia semântica entre palavras, em que o significado de uma (designada de merónimo) remete para uma parte constituinte da outra (designada de holónimo) (*Dicionário Terminológico*).

Esta relação, segundo Campos e Xavier (1991: 248), pode ser exemplificada da seguinte forma:

- (i) O volante é uma parte do carro.
- (ii) O nariz é uma parte do corpo.

2.2. Aquisição e desenvolvimento do léxico

Em Pacheco (2011), são referidos os seguintes domínios relativos ao desenvolvimento do léxico: crescimento lexical; conteúdo das primeiras palavras produzidas; aquisição do significado; aquisição de relações semânticas entre palavras. Seguindo de perto a descrição apresentada por Pacheco (2011), apresenta-se de seguida uma síntese do percurso de aquisição e desenvolvimento lexical.

As primeiras palavras compreensíveis ditas pela criança surgem por volta dos 12 meses. Cerca dos 17 – 19 meses a criança domina uma média de 50 palavras, sendo o número de palavras que a criança reconhece superior àquele que produz, como se observa na Figura 1:

Figura 1 - Percurso de aquisição e desenvolvimento lexical

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

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

Segundo Sim-Sim (1998), a composição fónica da palavra é uma determinante na produção: quanto maior a facilidade articulatória, maior a probabilidade de inclusão no léxico infantil. De entre as primeiras dez palavras encontram-se, geralmente, nomes de pessoas, animais, brinquedos, veículos ou alimentos. Por volta dos 18 meses, quando a produção ronda os 50 itens, aproximadamente 65% dos vocábulos são nomes, 20% são palavras que expressam ação ou movimento e em número muito inferior aparecem palavras para expressar atributos, rotinas e partes do corpo.

É defendido por muitos autores que, a partir dos 19 meses, o crescimento lexical se processa com enorme rapidez. Sim-Sim (1998: 131), citando Pinker (1994), refere que a rapidez de aquisição lexical por parte da criança se deve à sintonia existente entre a mente desta e a do adulto e ao modo como o real se encontra organizado.

Aos dois anos de idade sabe-se que a criança utiliza entre 50 e 600 palavras, aumentando o seu vocabulário em cerca de 10 palavras por dia.

A aquisição lexical tem um crescimento mais significativo a partir dos cinco anos, quando o processo de aquisição de outras áreas gramaticais como a fonologia, a morfologia e a sintaxe se encontra nesta idade praticamente estabilizado (Kuczaj, 1999: 134).

Por volta dos seis anos de idade o léxico infantil é extenso e a criança é já capaz de conversar sobre uma grande variedade de temas (Sim-Sim, 1998).

Nesta idade o léxico da criança abarca cerca de 14 000 palavras e quando entra para a escola há um aumento significativo do léxico, cerca de 3 000 palavras por ano, uma vez que a criança é exposta a sensivelmente 10 000 ou mais palavras por ano. No final da escolaridade obrigatória é suposto o falante dominar mais de 50 000 palavras.

A aquisição e desenvolvimento lexical ocorrem em continuidade durante toda a vida, podendo registar-se num adulto um domínio lexical com mais de 100 000 palavras (Kuczaj, 1999: 133).

A aprendizagem do significado das palavras é um processo muito salientado nos estudos existentes sobre a aquisição lexical. Nestes estudos é revelado que a não coincidência entre a extensão³ das palavras utilizadas pelos adultos e das palavras utilizadas pelas crianças podem originar “fenómenos” de subgeneralização e de sobregeneralização.

A subgeneralização acontece quando a criança utiliza determinada palavra para designar um objeto particular e não para representar toda a classe. Por exemplo, a criança usa *popó* para designar o carro da família (Sim-Sim, 1998: 132).

Em contrapartida, a sobregeneralização acontece quando a criança utiliza uma determinada palavra abusivamente. Apenas com uma palavra a criança representa toda a classe. Por exemplo, quando a criança usa o termo *cão* para designar todos os animais de quatro patas (Dromi, 1999: 122). Como defende Sim-Sim (1998: 132), as sobregeneralizações não ocorrem no discurso infantil por deficiência de categorização,

³ Como refere Pacheco (2011: 9), “Nos estudos linguísticos, *intensão* designa o conceito ou significado de uma expressão, enquanto *extensão* designa um dado conjunto de objetos que a expressão denota ou referencia. De acordo com estas definições, a extensão do termo *animal* é, por exemplo, *vaca, girafa, zebra*, enquanto a sua intensão é: é um ser vivo, reproduz-se, movimenta-se, etc”.

mas sim por desconhecimento lexical. Pois quando a criança aprende o rótulo correto deixa de fazer uso abusivo das palavras.

É assim realçada a necessidade de a criança continuamente ir restringindo/alargando o conhecimento que tem sobre o significado das palavras.

De acordo com Pacheco (2011), “o processo de aquisição lexical não se resume à aquisição de palavras isoladas. À medida que as crianças alargam o seu léxico vão aprendendo as diferentes relações semânticas que existem entre as palavras”. No mesmo sentido, seguindo Kuczaj (1999: 152), Pacheco (2011: 10) refere que “ainda que se saiba muito pouco acerca do processo de aquisição de relações semânticas, é possível determinar que o estabelecimento de relações semânticas é crucial para a aquisição lexical”.

Como refere Sim-Sim (1998: 109), o desenvolvimento lexical, iniciado antes da produção das primeiras palavras, é um processo contínuo e deslumbrante que se prolonga por toda a vida do sujeito e cujos efeitos se refletem nas interações sociais e nas aquisições escolares, como é o caso da compreensão de leitura.

2.3. Importância do aumento do capital lexical e do desenvolvimento da consciência lexical

O capital lexical estabelece uma relação fortíssima com a compreensão leitora e com o sucesso académico. Como refere Duarte (2011: 9):

“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 (...). 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.”

Neste sentido, compreende-se a importância de ler desde cedo histórias às crianças, uma vez que essa exposição à leitura proporciona o alargamento do léxico e, quanto mais capital lexical a criança detiver, maior será a sua facilidade em compreender as produções escritas.

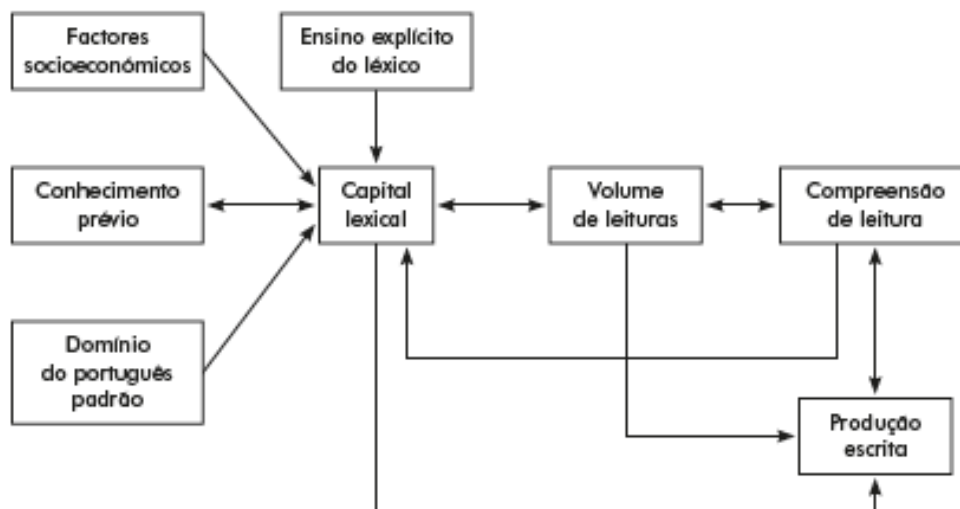
A compreensão e apropriação de novo léxico facilitam a compreensão da leitura e permitem aos alunos expressarem-se com menos dificuldade, despertando neles a necessidade de conhecer e adquirir novos vocábulos.

As crianças que possuem maior conhecimento lexical conseguem mais facilmente atribuir significado ao que leem. Pelo contrário, as crianças com um reduzido capital lexical têm dificuldade em atribuir significado ao que leem, “pelo que a leitura é para elas um processo penoso e não compensador. Assim leem cada vez menos e, portanto, não conseguem aprender palavras novas” (Duarte, 2011: 9). Esta situação, que é conhecida na literatura como um dos Efeitos Mateus (isto é, uma situação em que a interação com o contexto aumenta as diferenças individuais), é sintetizada por Duarte (2011: 9) nos seguintes termos:

Crianças com maior capital lexical à partida leem mais, tornam-se cada vez melhores leitores, aumentam através da leitura o seu capital lexical. Pelo contrário, crianças com capital lexical reduzido à partida leem menos, tornam-se cada vez piores leitores, pelo que não aumentam o seu capital lexical através da leitura.

Duarte refere igualmente a importância do capital lexical no desenvolvimento da competência de escrita, afirmando que “quanto maior for [o capital lexical], tanto maiores são os recursos disponíveis para seleccionar vocabulário preciso e para evitar repetições lexicais”. A figura abaixo, adaptada por Duarte (2011: 10) a partir de Lubliner e Smetana (2005), apresenta o modelo conceptual que representa as inter-relações entre conhecimento lexical, compreensão da leitura e qualidade da produção escrita.

Figura 2: Modelo conceptual que inter-relaciona conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade da produção escrita



Adaptado de Lubliner & Smetana 2005.]

Fonte: Duarte (2011: 10)

Este modelo conceptual assume que os fatores socioeconómicos (habilitações literárias e material escrito a que a criança tem acesso), os conhecimentos prévios que a criança tem do mundo que a rodeia e a variedade linguística de origem determinam o capital lexical das crianças à entrada na escola.

Por sua vez, o capital lexical pode ser enriquecido e pode aumentar o volume de leituras realizadas e a sua compreensão, fatores que são fundamentais para a produção escrita. Este capital lexical pode ser enriquecido também com o ensino explícito do léxico, colmatando limitações de partida e levando ao sucesso escolar. Sendo fortemente determinado pelo meio, o domínio vocabular deve “beneficiar de uma atitude pedagógica por parte do professor que conduza ao esbatimento de diferenças baseadas nas assimetrias sociais dos alunos” (Sim-Sim, 1998: 109).

Para Duarte (2011), a promoção do aumento do capital lexical e o desenvolvimento da consciência lexical devem ser concomitantes, entendendo-se o termo ‘consciência lexical’ como o tipo de consciência linguística que diz respeito ao conhecimento das propriedades das palavras.

No mesmo sentido Sim-Sim (2010: 1) sublinha a estreita correlação entre o (in)sucesso no domínio da modalidade escrita da língua e os seguintes vetores:

- (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 da mesma.

Em suma, nos primeiros anos de escolaridade a melhor forma de desenvolver a consciência lexical das crianças é envolvê-las em atividades que as obriguem a concentrar-se na forma fónica das palavras, na forma ortográfica, na estrutura interna, nas condições que impõe ao contexto e no seu significado. Estas atividades fazem despertar a curiosidade para se saber mais acerca das palavras e promovem estratégias de aprendizagem de palavras novas (Duarte, 2011).

2.4. Como promover o enriquecimento do capital lexical e o desenvolvimento da consciência lexical

Como se disse, o desenvolvimento lexical de cada falante depende em grande escala das interações deste com o meio que o rodeia. Assim, quanto mais rico for o contexto em que o sujeito se integra, mais diversificado e rico será o vocabulário utilizado em cada situação específica de uso da língua.

No entanto, apesar de a investigação mostrar a importância do crescimento lexical e do desenvolvimento da consciência linguística para o sucesso escolar, o ensino do léxico tem tido pouca relevância no sistema educativo português (Duarte, 2011).

2.4.1. O que se faz na escola

De acordo com Duarte (2008), a escola deve encarar como um objetivo o aumento do capital lexical. Neste sentido, defende que, mesmo não fazendo o uso de metalinguagem, no final do 1º ciclo as crianças devem ter trabalhado e aprendido os seguintes conteúdos gramaticais:

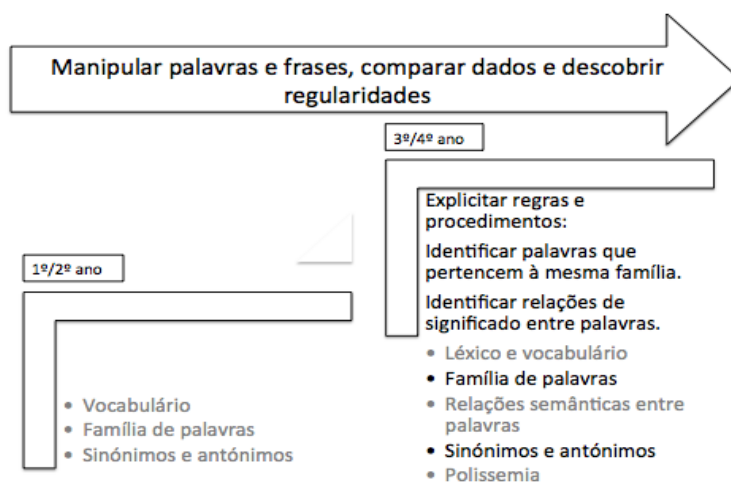
- (i) O conceito de família de palavras; as crianças devem ter praticado associações entre palavras a partir do som, dos constituintes morfológicos (radical e afixos) e do significado;

- (ii) Polissemia, independentemente da introdução do termo; as crianças devem ter sido sensibilizadas para o papel da extensão semântica (independentemente da introdução do termo) no alargamento do léxico da língua;
- (iii) Relações semânticas entre palavras: hierárquicas e de parte-todo, independentemente da introdução dos termos que as designam; de semelhança (sinónimos) e oposição (antónimos).

Com efeito, no domínio do conhecimento explícito da língua, ou gramática, quer o *Programa de Português do Ensino Básico* (doravante, PPEB) (Reis, coord. 2009), quer as *Metas Curriculares de Português* (doravante, MCP) (Buesco *et al.*, 2012) sublinham a necessidade de desenvolver capacidades de análise e sistematização de regularidades em momentos de reflexão sobre a língua, defendendo que o trabalho sobre o léxico deve ser desenvolvido de forma progressiva ao longo dos quatro anos do primeiro ciclo.

Especificamente, no que respeita ao domínio lexical, o PPEB torna visíveis nos descritores de desempenho e nos conteúdos, relativos ao Plano Lexical e Semântico, orientações muito próximas do que é preconizado por Duarte (2008), como se pode observar na síntese apresentada na Figura 3.

Figura 3- Descritores de desempenho / Conteúdos – Plano Lexical e Semântico - PPEB



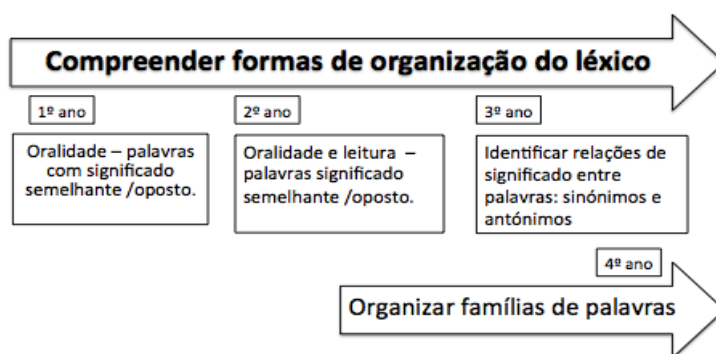
Fonte: Reis, C. (coord. 2009)

Assim, nos dois primeiros anos do 1º ciclo, não são usados termos metalinguísticos no trabalho a desenvolver no domínio do léxico (cf. conteúdos assinalados a cinzento), sendo alguns desses termos introduzidos nos dois anos seguintes. A progressão no

ensino e aprendizagem do léxico não resulta apenas da distribuição dos descritores/conteúdos nos quatro anos, mas também do facto de se começar a trabalhar no 3º/4º ano, ainda sem recurso a metalinguagem, conteúdos cujo conhecimento será aprofundado no 2º ciclo (como, por exemplo, a questão da polissemia).

Quanto aos descritores de desempenho apresentados nas MCP, a Figura 4 mostra que o trabalho no domínio do léxico fica muito aquém do que devem ser as competências a desenvolver no primeiro ciclo da educação básica.

Figura 4 – Descritores de desempenho - MCP



Fonte: Buesco *et al.* (2012)

É importante referir, contudo, que, nos domínios de referência *Oralidade e Leitura e escrita*, surgem associados aos objetivos aí indicados descritores de desempenho que supõem o desenvolvimento do conhecimento lexical (cf. Anexo I). No entanto, a construção prévia desse conhecimento não é acautelada no domínio da *Gramática*, que se centra quase exclusivamente nas relações semânticas de semelhança/oposição entre palavras. A título de exemplo, quando na *Leitura e escrita*, associado ao objetivo “11. Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo” (2º ano), surge o descritor “Inferir o sentido de uma palavra desconhecida a partir do contexto frásico ou textual“, torna-se visível a necessária mobilização do conhecimento lexical para a compreensão de leitura, mas é necessário que esse conhecimento tenha sido construído, a partir da descoberta e sistematização de relações semânticas entre palavras e/ou da sua estrutura interna (cf. famílias de palavras). Para além disso “será fundamental ensinar explicitamente a fazer conexões entre o saber construído e a aplicação desse saber, assim como promover a utilização dos instrumentos construídos no trabalho de explicitação gramatical” (Pereira, 2010: 149).

No PPEB também surjam descritores associados a outras competências que supõem o ensino explícito de conteúdos do domínio lexical (cf. Anexo I), contudo, é feita a correlação com esses mesmos conteúdos. Por exemplo, se, no domínio da *Compreensão do oral*, as crianças devem ser capazes de “integrar sistematicamente palavras no seu léxico”, é necessário explorar as relações entre as palavras de forma sistemática organizando-as em campos lexicais e, posteriormente, em campos semânticos, tal como se refere nos conteúdos associados à *Compreensão do oral*.

Como referem Costa *et al.* (2011), apenas é possível mobilizar em contexto de uso o conhecimento gramatical que já foi suficientemente trabalhado, i.e., a mobilização requer trabalho prévio e isso só acontece se houver uma programação (anual) e uma planificação do trabalho de explicitação da língua.

Segundo Dreyfus (2004), os professores não têm por hábito prever e programar o trabalho do ensino do léxico. Habitualmente, os professores ensinam o léxico quando este surge em leituras de textos ou quando explicam um termo desconhecido aos alunos.

Para além disso, é na oralidade que se concretizam a maioria das atividades desenvolvidas no ensino do léxico, quando seria fundamental que os alunos fizessem o registo dessas aprendizagens para que fossem levados a refletir e a apropriar-se desse conhecimento.

A partir da leitura dos quadros no Anexo I, em que se apresenta a síntese dos descritores que supõem o ensino do léxico e que surgem associados a outras competências ou domínios de referência, pode evidenciar-se precisamente a tendência para considerar, aparentemente, que o ensino e aprendizagem do léxico acontece de forma espontânea e não estruturada no contexto de atividades de oralidade, de leitura e de escrita.

Ao contrário do que sucede, o léxico deveria ser ensinado nas escolas de forma sistemática e programada, como uma mais-valia e como um fim em si mesmo e não como uma extensão de exercícios como a leitura e a escrita de textos (cf. Calaque, 2004).

2.4.2. Importância do ensino explícito do léxico na escola

Araújo (2011), citando Nagy e Herman (1987) e McKeown e Kucan (2002), defende que o ensino do léxico orientado pelo rigor, exigência e criatividade proporciona aos alunos um desenvolvimento lexical com fortíssimas repercussões na compreensão de

leitura. No mesmo sentido, refere também o trabalho de Grabe e Kaplan (1996), que apontam o ensino do léxico como fator de desenvolvimento da capacidade de expressão escrita.

Como refere Sim-Sim (1998), existe uma relação muito forte entre o desenvolvimento lexical de uma criança com um ano e a sua consciência fonológica aos quatro anos, na medida em que se verifica uma evolução da representação dos itens lexicais. Assim, quanto maior for o capital lexical possuído pela criança, mais rapidamente ela faz a reestruturação lexical e conseqüentemente mais rapidamente desenvolve a consciência fonológica.

É, assim, necessário que os docentes façam o ensino do léxico de forma programada, sistemática e continuada. Esta é uma condição emergente para as aprendizagens nos vários domínios do saber (Calaque, 2004).

Como se sabe, o contexto social em que as crianças, enquanto falantes, se inserem influencia o desenvolvimento do seu capital lexical. É devido a esta forte influência que o léxico deve ser alvo de ação pedagógica do professor. Este tem a possibilidade de através do ensino do léxico esbater dificuldades sentidas pelos alunos levando-os a ultrapassar barreiras e diferenças culturais e sociais existentes.

Uma vez que a aprendizagem está intimamente relacionada com o sucesso escolar, a escola deverá proporcionar um ensino da língua de forma explícita, criando instrumentos para ensinar o léxico de forma sistemática e esbater diferenças causadas pelo meio sociocultural de origem, como refere Sim-Sim (1998).

O ensino do léxico facilita a interligação de conhecimentos e a transposição dos mesmos para outros campos do saber, conduzindo o aluno a um desenvolvimento global, como defende Araújo (2011).

Neste sentido, é fundamental que as crianças aprendam estratégias que lhes permitam processar palavras desconhecidas, inferir o significado das palavras através do contexto e da sua estrutura interna, para que se tornem leitores autónomos (Duarte, 2011).

É desejável também que os professores procedam ao ensino de estratégias de autorregulação, encorajando os alunos a monitorizar a compreensão das palavras e a assumir uma responsabilidade perante o seu desenvolvimento lexical, como defende Araújo (2011), citando Graves (2000).

O professor deve selecionar o léxico a trabalhar de acordo com a realidade cultural em que se inserem os falantes, para que, de forma progressiva, o seu capital lexical seja ampliado, abarcando o que pode ser adquirido noutros ambientes culturais.

No mesmo sentido, para Pais e Sardinha (2011), citando Baumann (2008), a exposição repetida a novas palavras constitui uma fonte importante de ampliação do capital lexical, devendo as formas de ampliação do capital lexical em ambiente escolar considerar a dimensão cultural implícita nas e sob as palavras (Galissson e Puren, 1999).

2.4.2.1. Como fazer o ensino explícito do léxico

Um ensino do léxico direcionado para a promoção do desenvolvimento lexical e para o desenvolvimento de competências relacionadas com a compreensão de leitura e com a promoção da escrita deve contemplar, segundo Duarte (2007: 7), *apud* Pacheco (2012), três dimensões do conhecimento: (i) a dimensão declarativa – ensino do **que** as crianças precisam de saber sobre as palavras; (ii) a dimensão procedimental – o ensino de **como** usar as estratégias de aquisição lexical nos momentos de leitura e de escrita (por exemplo, usar o conhecimento da estrutura da palavra como pista para descobrir o seu significado); (iii) a dimensão metacognitiva – ensino do **quando** é necessário utilizar estratégias reguladoras na aquisição lexical durante a leitura e a precisão lexical quando está a escrever.

Em Duarte (2011), são apresentados os componentes essenciais do ensino orientado para o enriquecimento do capital lexical e para o desenvolvimento da consciência lexical, a saber:

- a) Encorajar e apoiar a leitura de muitos textos de variados tipos e de complexidade também variável. No caso dos textos de maior complexidade estrutural e vocabular, a sua leitura deve supor:
 - (i) A aprendizagem de estratégias de compreensão de leitura (identificar ideias principais e acessórias; sublinhar o que não se percebe, etc.).
 - (ii) A leitura em sala de aula, para que o professor possa ajudar as crianças a utilizar autonomamente estratégias de compreensão de leitura.
 - (iii) Um período semanal destinado à leitura silenciosa do livro escolhido pela criança/par de crianças no canto de leitura.

- (iv) A leitura semanal de um livro em casa e a discussão dessas leituras na sala.
 - (v) Uma atividade modelar por parte do professor, que discute igualmente as suas leituras.
- b) Expor as crianças a *input* oral de grande qualidade (proporcionar a audição de livros *áudio* de qualidade, a leitura de histórias pelo professor, a ida a espetáculos de teatro, etc.).
- c) Promover a consciência lexical, desenvolvendo atividades e jogos de palavras orais e escritos como, por exemplo:
- (i) Memorização e produção de trava-línguas e lengalengas, que permitam focar a atenção em formatos fônicos e sintáticos.
 - (ii) Reconhecimento e uso contextualizado de compostos, que permita compreender que o seu significado não é composicional.
 - (iii) Associação de palavras (sinónimos/antónimos, hiperónimos/hipónimos, holónimos/merónimos), que permitam constituir e alargar as redes conceptuais e semânticas associadas a cada palavra.
 - (iv) Exploração das relações forma fónica – forma gráfica das palavras.
 - (v) Identificação de constituintes de palavras (palavras com o mesmo radical, o mesmo prefixo ou o mesmo sufixo).
 - (vi) Exploração de anagramas e de aliteraões, que permitem a focalização, respetivamente, na forma fónica e na forma gráfica das palavras.
 - (vii) Jogos de palavras que permitam explorar a memória semântica (palavras cruzadas, etc.)
 - (viii) Reconhecimento e produção de figuras de sintaxe e de semântica, que permitem reconhecer a distinção entre significado literal e figurado.
- d) Ensinar explicitamente novas palavras (uso de recursos como o diário de descobridor de palavras, enciclopédias infantis, dicionários e prouduários, a partir do momento em que está automatizado o processo de decifração).
- e) Levar as crianças a desenvolver estratégias de descoberta do significado (cf. estratégias apresentadas por Duarte (2011: 27-29), a partir de Lubliner & Smetane (2005)).

Desnecessário será dizer que, para contemplar as dimensões declarativa, procedimental e metacognitiva no ensino do léxico, é necessária uma planificação e um trabalho intencional do professor. Contudo, como refere Pacheco (2011: 21), “ensinar diretamente conceitos às crianças é uma tarefa infrutífera, as crianças precisam ‘experienciar’ e usar as palavras em vários contextos.” Por isso, faz sentido que a aprendizagem do léxico se concretize em situações de jogo e em situações de uso, de forma contextualizada (Calaque, 2004). Compreende-se igualmente porque é que a “leitura é uma fonte tão importante no desenvolvimento do léxico. Aqui a criança ou jovem encontra a palavra, processa-a e interpreta-a, tendo em conta o contexto alargado do texto.” (Pacheco, 2011: 21).

Por outro lado, de acordo com Boch (2004), a articulação da aprendizagem do léxico com atividades de produção de texto seria uma boa forma de melhorar quer as aquisições lexicais quer a qualidade literária da escrita.

Os resultados do estudo de Pacheco (2011) trazem sustentação empírica a esta proposta, ao verificar-se que, após uma intervenção didática centrada no ensino explícito de léxico, houve ganhos, quer no que se refere à diversidade e densidade lexical, quer no que respeita à própria tessitura textual, concluindo-se que “o ensino explícito do léxico constitui um fator importante para a aquisição de vocabulário e para a sua retoma em contextos apropriados.” (*Idem*, p. 106).

2.5. O que pensam os professores sobre o ensino e aprendizagem do léxico?

2.5.1. Crenças e práticas dos professores

Todos os indivíduos pertencem a uma sociedade regida por normas e valores comuns, ou seja, regras socialmente aceites. Estas regras, segundo as quais os indivíduos se regem, condicionam em parte os comportamentos dos sujeitos. Neste sentido, podemos referir que os seres humanos constroem crenças pessoais assentes em conhecimentos adquiridos pelas diferentes experiências pessoais, sociais e profissionais, que influenciam as suas ações e comportamentos.

Nesta perspetiva, é importante distinguir os conceitos de *conhecimento* e de *crença*.

Richardson (1986) refere que a literatura, durante muito tempo, não distinguiu os termos *crenças* e *atitudes*, empregando ambos como conceitos para definirem a

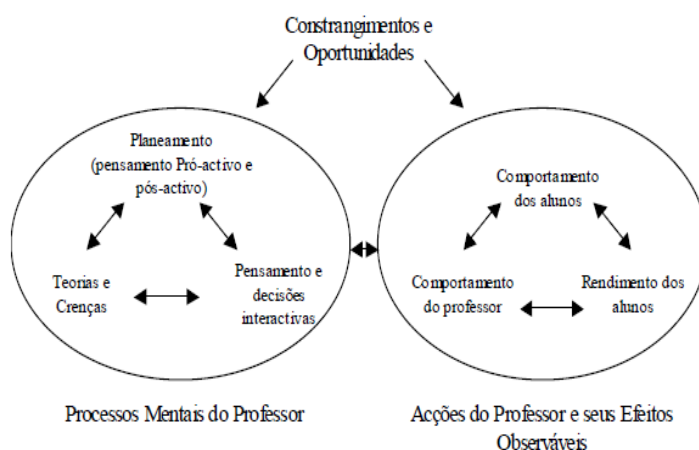
disposição, a organização e o *input* dos estados mentais que influenciam a ação de cada sujeito.

Madeira (2005) distingue estes dois conceitos, referindo que o conhecimento é o que resulta da pesquisa científica, a partir de fatos provados empiricamente, enquanto a crença é o conhecimento implícito que se tem, não fundamentado na investigação sistemática, ou seja, é o que cada indivíduo acha sobre determinada coisa.

Igualmente, Santos (2007), com base em Ferreira (2002), defende que não é fácil estabelecer a distinção entre os conceitos de *conhecimento* e de *crença*, pois a realidade do mundo exterior que estes conceitos procuram definir está interligada. O autor refere-se às crenças como tendências explicativas, ou seja, “propensões interpretativas ou estruturas de significação geradas em ligação direta com a experiência, mais conotadas com o universo das cognições propriamente ditas” (*Idem*, p. 17).

O estabelecimento de uma relação entre pensamento, ação e comportamento do professor, conduz a uma abordagem centrada nas *crenças dos professores*. Santos (2007), seguindo Clark e Peterson (1986), refere que as crenças que o professor traz para o processo de ensino constituem um elemento fundamental para a sua ação, tal como mostra a Figura 5:

Figura 5- Um modelo do pensamento e ação do professor.



Fonte: Clark & Peterson (1986, citado e adaptado por Santos, 2007).

Defendendo que o sistema pessoal de crenças, princípios e valores tidos por cada indivíduo são inculcados pelos comportamentos cognitivos, Santos (2007) relaciona o

conceito de *crenças* com os processos cognitivos dos quais o professor faz uso na sua prática, abrangendo saberes específicos diferenciados pelos contextos em que os professores se inserem.

Para Sato e Kleinsasser (2004), citados por Santos (2007), as crenças dos professores são concebidas prematuramente e tendem a durar mesmo que encarando contradições originadas pelo tempo, razão e experiência. Os mesmos autores defendem que as crenças são instrumentos na definição de tarefas, que influenciam muito o comportamento e ainda que crenças e conhecimento são dois conceitos que não são passíveis de separação.

Por sua vez, Andersen & Bird (1995), citados por Santos (2007), defendem as crenças do professor como um conjunto de factos iniciais de que se parte para formar um raciocínio, através dos quais se formam os quadros de referência que os professores utilizam para orientar as suas práticas.

Na mesma linha, tomando por base Ferreira (2002), Santos (2007) considera as *crenças* como conhecimentos pessoais utilizados como guias de ação, podendo concluir-se que a ação dos professores é orientada por quadros de referência pessoais que provêm não apenas dos conhecimentos, mas também da experiência pessoal e dos contextos em que se inserem.

2.5.2. Crenças, práticas e formação de professores

O estudo das crenças dos professores surge devido ao facto de estas influenciarem a ação docente e conseqüentemente o processo de aquisição de novos saberes por parte dos alunos.

Nespor (1987), *apud* Madeira (2005), relaciona as tarefas propostas pelos professores com as suas crenças. As crenças que os professores têm e a forma como veem o mundo determinam a maneira como os professores organizam o seu trabalho. Além disso, refere que os contextos em que o docente atua são diversificados e as crenças, mais do que os conhecimentos, facilitam a tomada de decisão em situações práticas de ensino.

Segundo Madeira (2005), tradicionalmente acredita-se que, através do ensino e da transmissão de conhecimentos teóricos, é possível modificar as práticas dos docentes. Contudo, a investigação tem demonstrado que, apesar da aquisição de novos

conhecimentos teóricos por parte dos professores, estes desenvolvem um trabalho em trabalho de sala de aula assente sobretudo nas suas práticas e crenças.

Do mesmo modo, Lima (2007) menciona que, na investigação educativa, o estudo sobre o “pensamento de professor” tem como objetivo relacionar as concepções dos professores com as suas práticas, uma vez que existe uma relação de dependência entre pensamento e ação.

Adicionalmente, Gaitas & Martins (2009) defendem que a relação entre as crenças e as práticas dos professores se caracteriza por ser uma relação dialética em detrimento de uma relação unilateral, uma vez que a prática dos professores nem sempre acompanha as suas crenças e, em muitas circunstâncias, as suas crenças surgem depois ou em consequência de mudanças na prática. Referem, além disso, que existem nos professores crenças e práticas diferenciadas, apesar de congruentes.

As concepções e as crenças dos professores evidenciam-se pelo seu modo de agir e, por isso, podem ser alvo de mudanças, uma vez que o processo do conhecimento evolui e articula-se com outros saberes.

Lima (2007) considera, assim, que a formação deve envolver a necessidade de o sujeito relacionar e adquirir novos conhecimentos que θ levem evolução dessas concepções e eventual reformulação de crenças. A formação deve ocorrer orientada para a mudança, possibilitar o reaprender de saberes e influenciar a prática docente, provocando o surgimento de outras concepções. Com o tempo e com a formação, os conhecimentos que o professor detém são confirmados e ampliados por novas ideias, dando lugar à evolução e mudança de pensamentos ou concepções.

No campo da investigação sobre o pensamento do professor, Lima (2007) com base em García (1999), acrescenta que o professor é um construtivista “dada a sua capacidade de processar informações, tomar decisões, gerar conhecimentos práticos, possuir crenças e gerar as suas próprias rotinas de desenvolvimento pedagógico” (*Idem* p. 4).

Neste sentido, a investigação sobre estes aspetos pode constituir um meio promotor da reflexão, da renovação e do desenvolvimento profissionais. Contudo, neste domínio, a dificuldade reside em clarificar a forma como se inter-relacionam o pensamento e as práticas dos professores, uma vez que, de acordo com Zabalza (1994), *apud* Ferreira (2012), a relação entre pensamento e ação é dialética e indeterminável.

Como refere Ferreira (2012: 32), seguindo Calderhead (1998), “as estruturas do conhecimento do professor são complexas e de difícil acesso, [uma vez que] uma parte do conhecimento que guia as ações dos professores pode ser tácito e impossível de verbalizar.” O carácter inacessível de todas as dimensões do conhecimento profissional leva a que se procure completar a recolha de informação com o recurso a técnicas como a observação direta, confrontando esta informação com a informação recolhida por outras vias (entrevistas, etc.), como veremos na próxima secção.

2.5.3. Crenças e práticas no ensino do léxico

O estudo das concepções dos professores constitui um domínio de investigação bastante produtivo no domínio da didática das línguas estrangeiras e línguas segundas (cf. Dreyfus, 2004; Mohamed, 2006), mas pouco explorado na didática da língua materna.

Com efeito, para além do trabalho de Ferreira (2012), parecem não existir, no contexto nacional, estudos aprofundados sobre a temática das concepções dos professores em relação a domínios específicos da didática da língua, nomeadamente, relativamente ao ensino da gramática. Neste domínio podem referir-se os estudos de Madeira (2005) e de Neves (2001), ambos desenvolvidos no Brasil.

Face a este panorama, não é surpreendente que seja ainda mais escassa a produção de investigação relativa às concepções dos professores em relação a domínios mais delimitados, como é o caso do ensino do léxico.

No contexto internacional pode referir-se o estudo de Dreyfus (2004), no qual se apresentam os resultados de uma investigação sobre as práticas e as representações sobre o ensino do léxico, de professores da escola primária, tendo por base a análise de dados recolhidos a partir de inquéritos por questionário, observação de aulas e análise de materiais, seguidas de entrevistas com os professores.

De acordo com Dreyfus (2004: 3), o léxico ocupa nas práticas dos professores um lugar paradoxal. A primeira dimensão desse paradoxo reside no contraste que decorre das constatações (A) e (B):

- A. Os professores assinalam frequentemente a ‘falta’ ou ‘pobreza’ do vocabulário dos alunos.
- B. Os professores tiveram grandes dificuldades em assinalar momentos precisos de trabalho sobre o vocabulário, para além da referência a atividades ‘acessórias’.

São consideradas atividades acessórias aquelas cujo objetivo principal, referido pelo professor, não é o ensino e aprendizagem do léxico. Neste tipo de atividades, que se definem pelo seu carácter não previsível e não programado, as questões sobre o léxico surgem motivadas por problemas de ordem diversa (desconhecimento de palavras na leitura, etc.), e são tratadas ‘a quente’ no decorrer da aula.

No mesmo sentido, David & Groszman (2003: 3), citados por Dreyfus (2004), referem “um ensino fossilizado em rotinas pedagógicas ou anexado a outras aprendizagens consideradas mais fundamentais.”, em que se privilegia uma concepção “pobre e simplista da referência, reduzida a uma simples correspondência entre as palavras e as coisas.” (tradução nossa).

Para Dreyfus (2004) são ainda indícios do estatuto paradoxal do léxico nas concepções e práticas dos professores: (i) o facto de, no imaginário coletivo, a língua se confundir com o léxico, justificando este as dificuldades em leitura e escrita dos alunos; (ii) o facto de os professores assumirem uma relação subjetiva e afetiva com as palavras, quando dizem *Je suis passionné par les mots, les jeux de mots...*; (iii) o facto de os professores terem muito pouco conhecimento sobre as competências lexicais reais dos alunos e de terem muitas dificuldades em avaliá-las.

Por outro lado, Dreyfus (2004: 7) apresenta os resultados da observação de aulas, identificando três tipos de práticas associadas a representações da aprendizagem do léxico: uma, centrada na importância das operações de categorização, consiste em encontrar as palavras novas ou difíceis e ordená-las em reportórios de acordo com diferentes critérios; outra situa a aprendizagem do léxico nas interações orais, privilegiando os saberes ‘experenciais’ dos alunos, a analogia e o estabelecimento de redes semânticas entre palavras; a última consiste em não trabalhar explicitamente o vocabulário, porque se considera que a sua aprendizagem realiza-se através de outras atividades.

Nesse estudo, os dados dos questionários vão ao encontro dos resultados das dimensões de análise atrás apresentadas: apenas 16,4% professores fazem referência ao léxico ou vocabulário entendidos como atividade prioritária; 87% dos professores consideram que é o léxico que torna um texto difícil; as atividades mais frequentes de uma lista dada são: explicação de palavras de um texto (52,7%), procura de sinónimos (49%), procura

de palavras no dicionário (47,3%), famílias de palavras (22%), substituição de palavras por termos mais precisos (20%).

Em síntese, de acordo com o estudo referido, o ensino do léxico parece centrar-se na ‘procura da palavra certa e precisa’, que, ao excluir a polissemia e a complexidade da construção do sentido, não considera efetivamente a sua contextualização, na medida em que não se apoia num verdadeiro trabalho sobre os processos de inferência do sentido a partir do contexto (cf. Dreyfus, 2004: 17).

3. Enquadramento metodológico

3.1. Identificação do problema e questões orientadoras

Investigar é levantar hipóteses, problematizar, procurar respostas, questionar, fazer leitura de dados, de fontes e da realidade, é observar, confrontar dados, é fundamentalmente refletir e reformular hipóteses.

A pesquisa é a “busca com vista ao enriquecimento do conjunto de conhecimentos de cada um e, possivelmente, de outros indivíduos, recorrendo a processos metódicos que conduzam à descoberta de factos e ideias não triviais” (Howard & Sharp, 1983: 6).

Toda a investigação que se pretende fazer deve, no seu ponto de partida, a formulação de perguntas, as quais devem respeitar alguns pressupostos fundamentais: a exequibilidade, a pertinência, a clareza, e a ética (Quivy e Van Campenhoudt, 1994).

Nas etapas seguintes é necessário definir uma metodologia que nos conduza às respostas para as questões colocadas. “As opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência em relação ao objeto de estudo e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação” (Nóvoa, 1991: 30).

Na minha prática docente, tenho observado que grande parte dos nossos alunos revela um fraco domínio lexical e que o ensino explícito do léxico é fundamental para potenciar a aquisição e desenvolvimento das competências de leitura e de escrita. Os professores nas suas práticas ainda não conferem grande importância ao trabalho sobre o léxico e partem do princípio que este se desenvolve por si mesmo quando na verdade é necessário e imprescindível que seja feito o ensino explícito do léxico.

Neste sentido, o presente estudo incide sobre o ensino do léxico na escola básica. Pretende-se assim responder às questões orientadoras que abaixo são colocadas:

- Quais as conceções dos professores do 1.º CEB sobre o desenvolvimento do conhecimento lexical dos alunos?
- Que planeamento realizam os professores para o desenvolvimento do conhecimento lexical?

- Como são implementadas em sala de aula as atividades para o desenvolvimento do conhecimento lexical?

3.2. Objetivos, natureza e plano do estudo

Tendo em conta as questões anteriores, definiram-se como objetivos para este estudo:

- Conhecer as concepções de professores do 1.º Ciclo sobre o ensino do léxico.
- Caracterizar práticas docentes de professores do 1.º Ciclo no que se refere ao ensino do léxico (planificação, implementação e avaliação).
- Relacionar concepções e práticas dos professores relativamente ao ensino do léxico.

As questões enunciadas e os objetivos formulados apontam para um estudo no âmbito do paradigma interpretativo e para uma metodologia qualitativa. Com efeito, o paradigma interpretativo procura explicar o mundo social a partir do significado que os próprios sujeitos conferem às suas ações e comportamentos (Coutinho, 2011). Como afirma esta autora, “investigar implica interpretar ações de quem é também intérprete, envolve interpretações (...). A produção de conhecimento é assim concebida como um processo circular, interativo e em espiral, não linear e cumulativo como retratado na epistemologia positivista” (Coutinho, 2011: 17).

Os estudos levados a efeito neste âmbito requerem uma abordagem metodológica qualitativa, que permita “descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2011: 26). Neste sentido, a investigação qualitativa é essencialmente indutiva e procura compreender as situações e as ações no seu contexto natural, através da observação e da interação com os intervenientes, sem partir de teorias ou expectativas prévias do investigador (Bogdan e Biklen, 1994). O propósito deste tipo de estudos não é a generalização dos resultados e conclusões, mas a compreensão de fenómenos particulares que ocorrem em contextos específicos, procurando “fatores universais concretos e não abstratos, aos quais se chega estudando um caso específico em detalhes e logo comparando-o com outros casos estudados de forma igualmente detalhada” (Erickson, 1986, citado por Coutinho, 2011: 27).

Neste tipo de estudos, a observância dos aspetos éticos é fundamental, não apenas pelas questões gerais aplicáveis a qualquer investigação, mas também porque usando uma

metodologia qualitativa estamos a lidar com as representações, conceções e ações de pessoas concretas. Por isso, é necessário que a investigação seja conduzida de forma a respeitar os direitos dos participantes, obtendo o seu consentimento informado e procurando a confirmação dos dados obtidos. Para além disso, é necessário que o desenho de investigação seja válido e que a recolha e tratamento de dados sejam realizados de forma rigorosa (Lima, 2006).

O investigador qualitativo deve ter características como o ser paciente, ser atento, ser capaz de escutar e de ter um espírito aberto, ter disponibilidade para estar com o outro, não ter preconceitos, não esquecer o seu objetivo, ser capaz de se descentrar, ser mediador e rigoroso (Vasconcelos, 1996). Apesar de o investigador ser interativo e estar em campo neste tipo de investigação é necessário que ele seja capaz de assumir uma postura de vigilância crítica e esteja consciente que a relação com os sujeitos da investigação nunca poderá ser totalmente igualitária, apesar de ser fundamental que haja reciprocidade. Neste tipo de investigação a natureza da realidade é construída, global, pois as realidades são múltiplas.

O investigador deverá, por isso, assumir o caráter limitado dos progressos que faz e esforçar-se por melhorar o rigor científico associado à metodologia por ele escolhida, com o objetivo comum de “conferir inteligibilidade aos factos e aos fenómenos sociais e humanos” (Esteves, 2006: 106).

No âmbito da metodologia qualitativa atrás referida, para a efetivação do presente estudo optámos por realizar estudos de caso. Como refere Coutinho (2011: 293), um estudo de caso é “um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o caso”. Esse caso (que pode ser um indivíduo, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade, uma situação, um incidente...) é examinado em pormenor, recorrendo-se a técnicas que permitam captar a sua singularidade e a sua complexidade. Neste sentido, a recolha de dados tem que permitir a compreensão holística do fenómeno em estudo, preservando a sua globalidade. Para tal, é necessário que o investigador procure diferentes fontes de dados e use processos de recolha diversificados (Coutinho, 2011).

Com um estudo de caso pretende-se, portanto, descrever e analisar um fenómeno concreto, podendo realizar-se com um caso único ou múltiplo (Bogdan e Biklen, 1994).

No estudo de caso múltiplo desenvolve-se geralmente através da “indução analítica”, processo utilizado quando o foco da pesquisa é um problema ou aspeto específico e que permite extrair conclusões referentes aos vários casos analisados e “contrastar explicações no marco representativo de um contexto mais geral” (Coutinho, 2011: 296).

Para a realização do presente estudo recorreremos a um estudo de caso múltiplo, uma vez que pretendíamos compreender um fenómeno muito específico (o ensino do léxico no 1.º Ciclo) através da análise das conceções de diferentes atores (professores) e dos seus comportamentos e interações em situação natural (sala de aula). Para tal, recolhemos dados através de entrevistas e de observações direta.

Na figura seguinte apresentamos o esquema do plano do estudo.

Figura 6 – Plano do estudo



3.3. Caracterização dos participantes

Para a realização do estudo escolheu-se uma amostra de conveniência (Coutinho, 2011), composta por 4 professores e respetivas turmas.

3.3.1. Caracterização da escola

O estudo realizou-se numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), inserida num Agrupamento de Escolas do concelho da Amadora. O Agrupamento encontra-se implantado numa zona dormitório da cidade, apenas com algum comércio e serviços.

A escola do 1.º CEB é constituída por dois edifícios que, na totalidade, têm treze salas de aula, gabinete de coordenação, gabinete de ensino especial, sala de professores, gabinete de apoio educativo, biblioteca, mediateca, arrecadações, salas de auxiliares de ação educativa, polivalente, cozinha e refeitório. Existe um outro edifício onde funciona o Jardim de Infância com quatro salas de atividades.

O espaço de recreio conta com um polidesportivo, um parque infantil, amplos espaços, bancos, espaço de recreio coberto e algumas árvores.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento, a escola tem uma população escolar heterogénea oriunda dos mais diversos estratos sociais e etnias, com grande número de alunos em risco.

De acordo com o mesmo documento, o corpo docente é formado por treze professores titulares de turma, três professores de apoio que acumulam funções com a coordenação de estabelecimento, com a coordenação de departamento, com a função bibliotecária e com a coordenação no conselho executivo. Há também duas professoras de educação especial. As auxiliares de ação educativa são sete.

O horário de funcionamento é de regime normal, com entrada às 9.00h, pausa para almoço às 12.00h. O período da tarde começa às 13.15h e termina às 15.15h. As atividades extra curriculares funcionam das 15.30h às 17.30h.

No horário da manhã até às 9.00h e da tarde após as 17.30h funciona o ATL da escola.

3.3.2. Caracterização dos professores

Para este estudo, contámos com a participação de quatro professores do 1.º ciclo do Ensino Básico. Os professores lecionavam todos na mesma escola do agrupamento, no ano letivo 2012-2013. O critério para a sua seleção foi o ano de escolaridade lecionado. Interessava que a cada professor estivesse atribuído um ano de escolaridade diferente, de modo a que a amostra do estudo fosse formada pelos quatro anos do 1.º Ciclo.

De seguida apresentamos um quadro com os dados de caracterização socioprofissional dos professores participantes no estudo e que serão designados por P1, P2, P3 e P4.

Professor	Idade	Tempo de serviço docente	Formação inicial	Formação complementar	Formação contínua	Formação na área de Língua Portuguesa
P1	40	10	Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico.	- A frequentar mestrado em Didática da Língua Portuguesa 1º e 2º ciclo.	- Matemática; - Quadros interativos;	- Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) – 1º ciclo; - Ensino da Língua Portuguesa (Aprofundamento);
P2	31	9	Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico.		- Ações promovidas pelos centros de formação; - Ações promovidas pelo movimento da escola moderna; - Ações promovidas pela Biblioteca Municipal de Oeiras;	- Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) – 1º ciclo; - Ensino da Língua Portuguesa (Aprofundamento);
P3	34	10	Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico.	- A frequentar mestrado em Didática da Língua Portuguesa 1º e 2º ciclo, na ESE Lisboa;	- Matemática; -Quadros interativos;	- Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) – 1º ciclo; - Ensino da Língua Portuguesa (Aprofundamento);
P4	53	29	Bacharelato			- Programa

			em 1.º Ciclo do Ensino Básico. (Magistério Primário)			Nacional de Ensino do Português (PNEP) – 1º ciclo; - Ensino da Língua Portuguesa (Aprofundamento);
--	--	--	--	--	--	---

Quadro 1 - Caracterização dos professores

Analisando o quadro acima, podemos observar que os professores participantes neste estudo têm idades compreendidas entre os 31 e os 53 anos de idade e entre os 9 e 29 anos de serviço, encontrando-se assim, em diferentes fases da carreira docente.

A formação inicial dos quatro docentes permite-lhes apenas a lecionação no 1.º ciclo. Ao nível das habilitações, dos quatro professores, três têm licenciatura e um tem bacharelato. Todos frequentaram as ações de formação contínua do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) – 1º ciclo e do Ensino da Língua Portuguesa (Aprofundamento), dois frequentaram as ações de Matemática e Quadros interativos (P1 e P3) e um frequentou ações promovidas pelos centros de emprego, pela Biblioteca Municipal de Oeiras e pelo Movimento da Escola moderna (P2).

No que respeita à formação complementar, dois destes professores encontram-se a frequentar o mestrado em Didática da Língua Portuguesa (P1 e P3).

Todos os professores participantes neste estudo possuem experiência docente e procuram desenvolver-se profissionalmente frequentando ações de formação como por exemplo o PNEP (Programa Nacional do Ensino do Português). Esta formação visava melhorar o desempenho dos alunos no uso oral e escrito da língua portuguesa, contribuindo para o sucesso na aprendizagem em todas as áreas, uma vez que a língua portuguesa é uma área transversal a todas as outras.

3.3.3. Caracterização das turmas

As turmas nas quais foram feitas observações de aulas são todas de 1.º ciclo e são lecionadas pelas docentes acima caracterizadas. São compostas por um total de 90 alunos, dos quais 41 são meninas (46%) e 49 são meninos (54%).

Os grupos T1 e T2 são relativamente homogêneos no que respeita às idades, no entanto os grupos de T3 e T4 são bastante heterogêneos a este nível.

A T1 (1º ano) é constituída por 23 alunos, dos quais 8 são meninas e 15 são meninos. Destes alunos, 22 têm 6 anos e 1 têm 9 anos. Esta turma é constituída por 15 alunos portugueses, 2 brasileiros, 1 cabo-verdiano, 1 guineense, 1 indiano, 1 luxemburguês, 1 romeno e 1 são-tomense. Existem na turma 8 alunos cujo português não é língua materna.

No gráfico seguinte apresenta-se a informação relativa à formação académica dos pais e encarregados de educação.

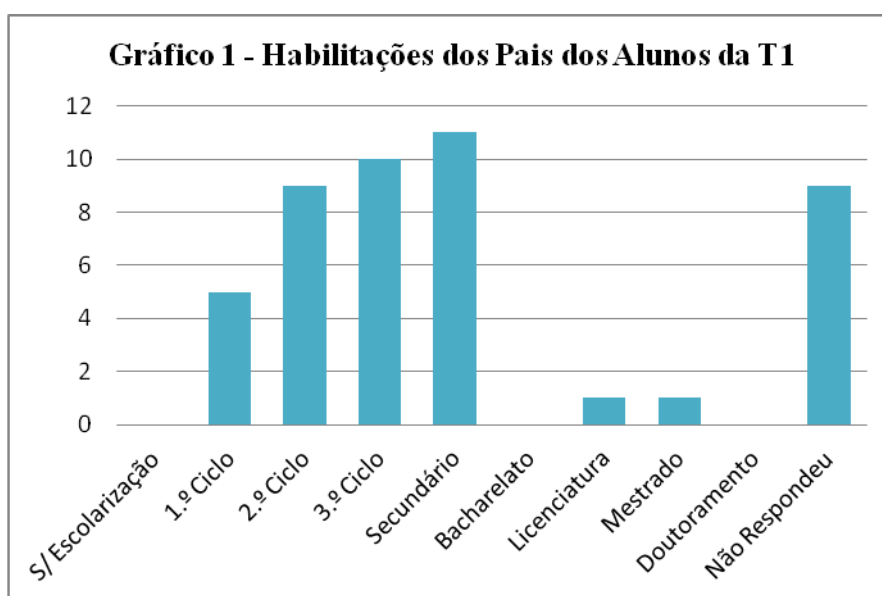


Figura 7- Habilitações dos Pais dos Alunos da T1

Profissionalmente, os pais desempenham funções variadas, como o gráfico seguinte mostra, sendo de salientar o número de pais desempregados (8).

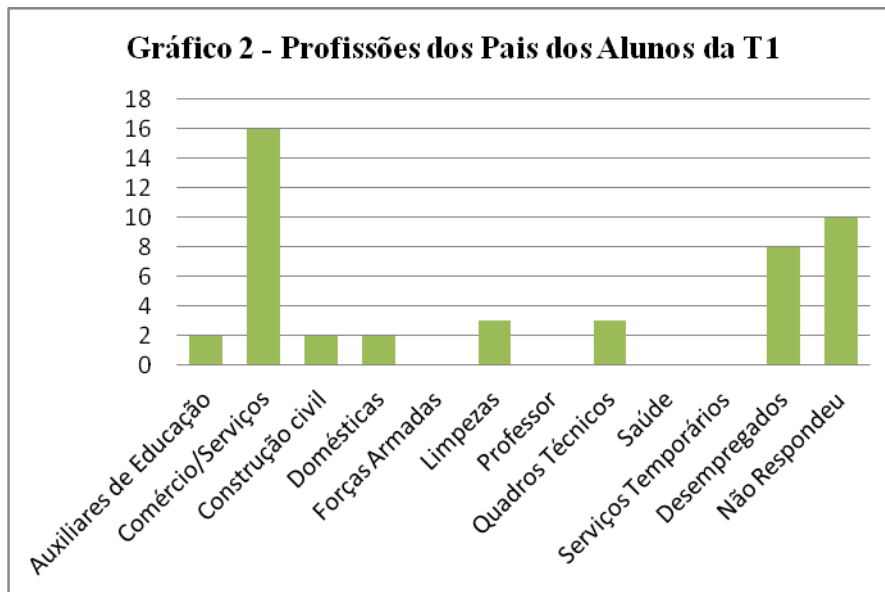


Figura 8 – Profissões dos Pais dos Alunos da T1

A T2 (2.º ano) é constituída por 21 alunos, dos quais 9 são meninas e 12 são meninos. Todos os alunos da turma têm 7 anos. Esta turma é constituída por 18 alunos portugueses, 1 brasileiro e 2 cabo-verdianos. Existem na turma apenas 2 alunos cujo português não é língua materna. Os dados relativos à formação académica dos pais e encarregados de educação encontram-se no gráfico 3.

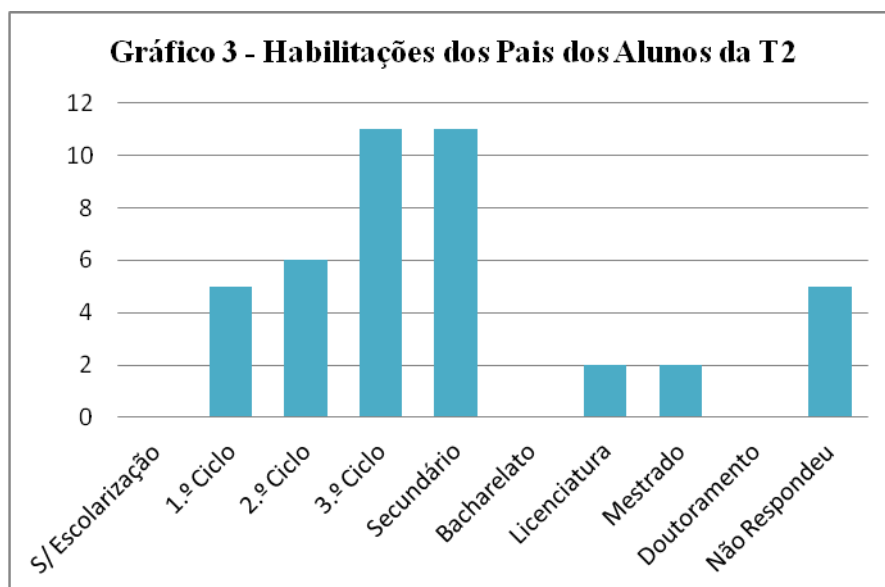


Figura 9 – Habilitações dos Pais dos Alunos da T2

Também nesta turma os pais desempenham funções variadas, como o gráfico 4 mostra. O número de pais desempregados nesta turma é também bastante elevado (13).

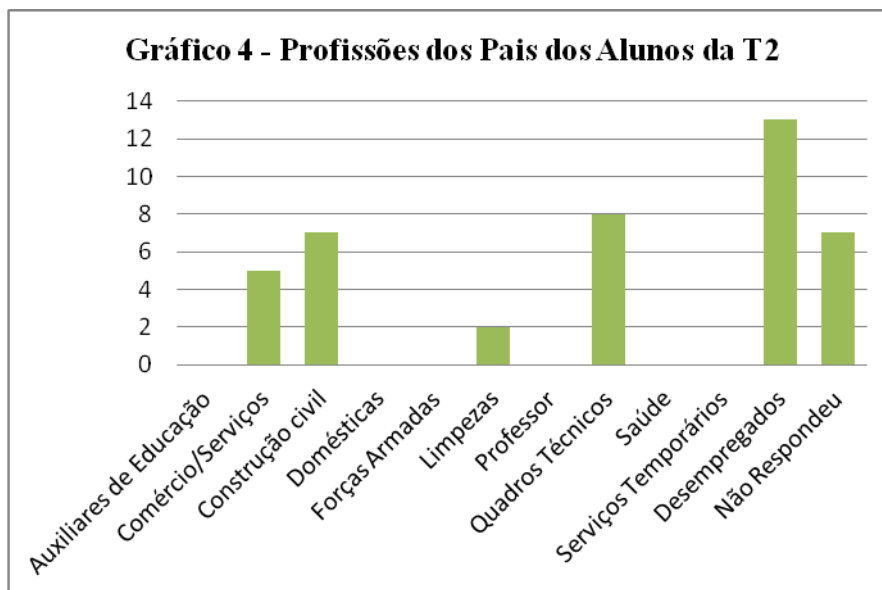


Figura 10 – Profissões dos Pais dos Alunos da T2

A T3 (3.º ano) é constituída por 20 alunos, dos quais 8 são meninas e 12 são meninos. Destes alunos 12 têm 8 anos, 2 têm 9 anos, 3 têm 11 anos, 1 tem 12 anos e 2 têm 14 anos. Esta turma é constituída por 14 alunos portugueses, 1 guineense, 4 romenos e 1 ucraniano. Existem na turma 6 alunos cujo português não é língua materna. No que respeita à formação académica dos pais e encarregados de educação, os dados são apresentados no gráfico 5, salientando-se a situação de 2 pais que não possuem escolarização.

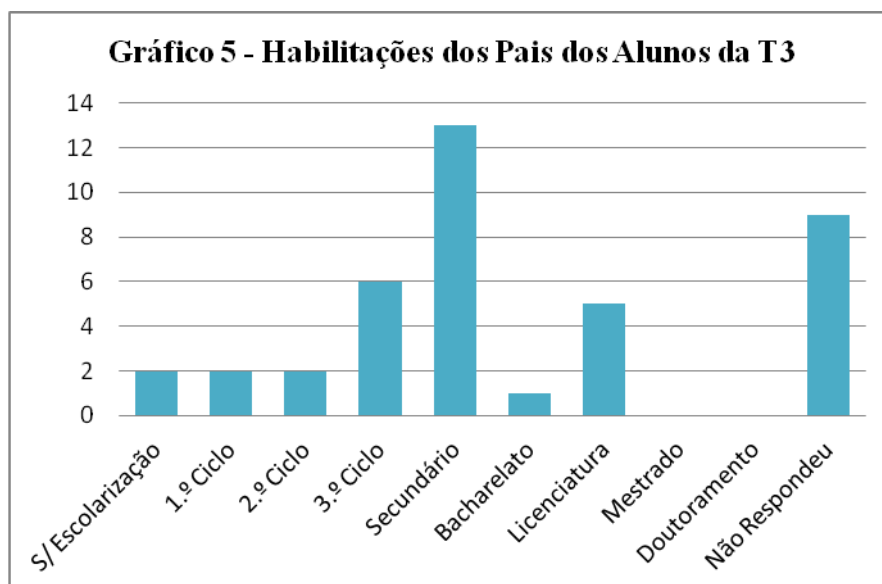


Figura 11 – Habilitações dos Pais dos Alunos da T3

Profissionalmente os pais desempenham funções variadas, sendo elevado o número de pais desempregados (10), tal como nas turmas anteriores. Apresentam-se estes dados no gráfico seguinte.

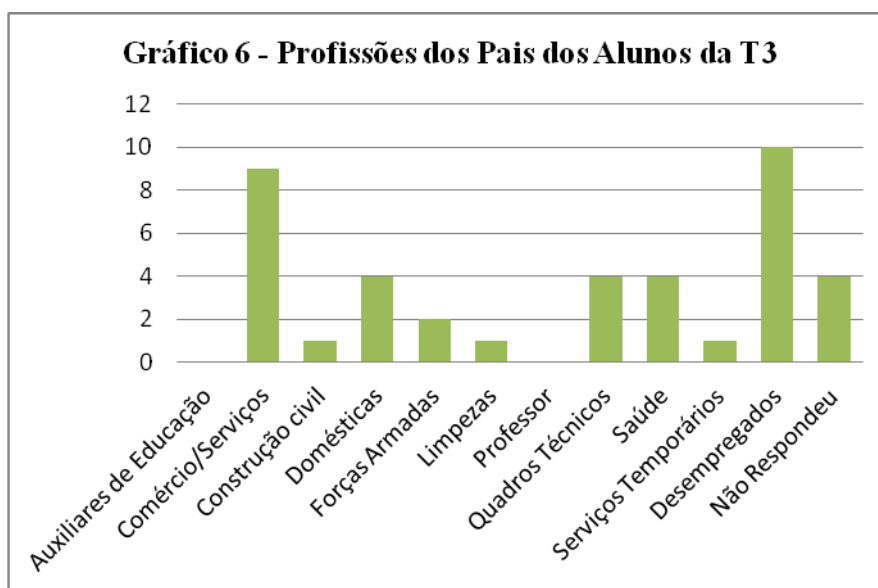


Figura 12 – Profissões dos Pais dos Alunos da T3

Por sua vez, a T4 (4.º ano) é constituída por 26 alunos, dos quais 16 são meninas e 10 são meninos. Destes alunos 13 têm 9 anos, 9 têm 10 anos e 4 têm 11 anos. Esta turma é constituída por 19 alunos portugueses, 1 angolano, 2 brasileiros, 2 cabo-verdianos, 1 congolês, e 1 romeno. Existem na turma 7 alunos cujo português não é língua materna. No gráfico 7 apresentam-se os dados respeitantes à formação académica dos pais e encarregados de educação. De notar que, nesta turma, tal como na anterior existem pais sem escolaridade (4).

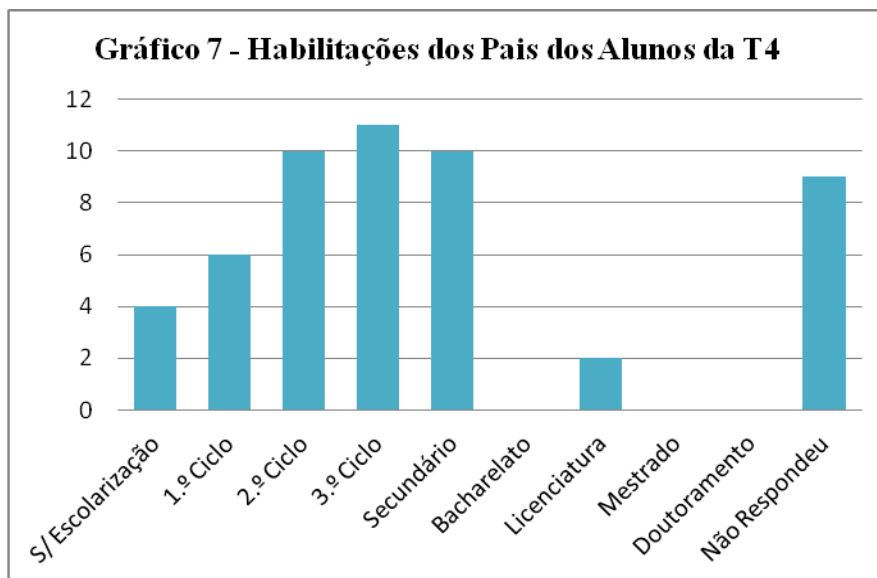


Figura 13 – Habilitações dos Pais dos Alunos da T4

Profissionalmente os pais desempenham funções variadas, mas também nesta turma é notório o número elevado de pais desempregados (15).

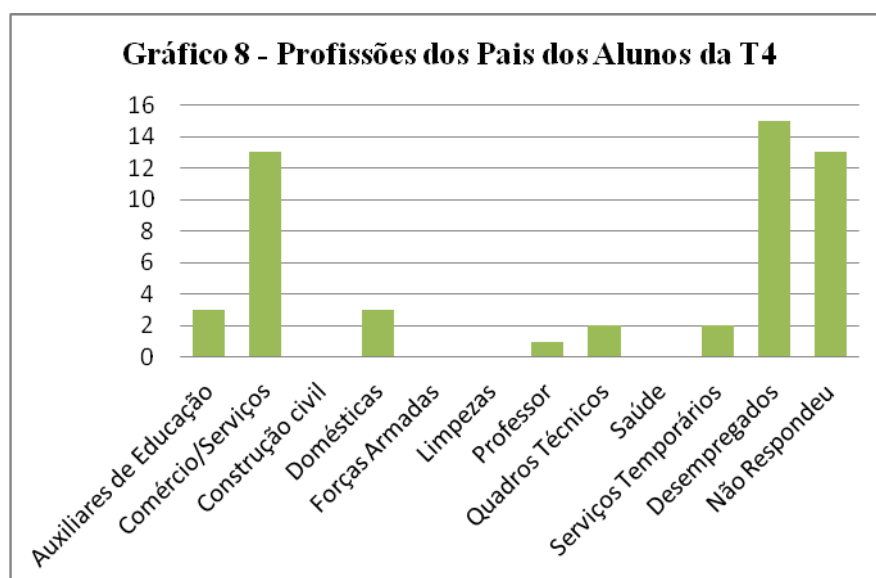


Figura 14 – Profissões dos Pais dos Alunos da T4

Segundo as professoras, a baixa escolarização por parte dos pais e encarregados de educação reflete-se nas expectativas que estes têm perante o desempenho escolar dos seus educandos e há também um acompanhamento deficitário de alguns alunos no sentido em que as tarefas e o desempenho escolares são pouco valorizados.

A questão profissional pesa igualmente na caracterização socioeconómica das turmas.

Em suma, parece possível concluir que o nível sócio – profissional dos pais destes alunos, na sua maioria, corresponde a um nível médio – baixo, uma vez que a maior parte deles não possui curso superior e as profissões correspondem a salários de um modo geral mais baixos. A maioria apresenta profissões ligadas ao comércio/ serviços, existindo uma grande taxa de desemprego. Por outro lado, há muitos pais que não respondem a esta questão. Estes dois parâmetros abrangem praticamente metade da situação profissional dos pais.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados

3.4.1. Entrevista

“A entrevista é um método de recolha oral de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações”.

De Ketele e Rogiers, 1999: 22

A investigação qualitativa agrupa diferentes estratégias de investigação com características comuns. Neste tipo de investigação os dados recolhidos são ricos em detalhes descritivos, mas difíceis de serem tratados quantitativamente, segundo Bogdan e Biklen (1994: 16).

A metodologia qualitativa integra a técnica da entrevista, a qual é uma técnica que tem como finalidade contextualizar, interpretar e compreender a forma como os sujeitos atuam. Com efeito, para compreender o fenómeno educativo é preciso que “o investigador mergulhe nas significações que os atores no terreno atribuem às suas ações ou às ações dos outros” (Rodrigues, 2001: 66).

Por essa razão, a entrevista pode ser definida como uma “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (mas podendo ser mais), dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”, segundo Bogdan e Bikien (1994: 134).

A entrevista pode ser assim entendida como uma técnica ao serviço de um processo de recolha de informações, com características específicas: (i) o seu carácter multilateral no qual uma única entrevista não faz sentido no quadro de recolha de informações e por

isso devem ser feitas várias entrevistas; (ii) pode incidir sobre factos objetivos ou sobre representações; (iii) pode ser livre e nesta situação o entrevistador não faz questões que visem reorientar a conversa, pode ser semidirigida e neste caso o entrevistador tem determinadas questões como ponto de referência e por fim pode ser dirigida, neste ponto o entrevistado responde apenas a questões previamente preparadas e planificadas segundo determinada ordem (De Ketele e Rogiers, 1999).

Neste estudo, utilizamos a entrevista para recolher informações e opiniões sobre a prática dos docentes relativamente ao ensino explícito do léxico e à forma como os docentes desenvolvem o conhecimento lexical dos seus alunos. Para tal, recorreremos à entrevista semidiretiva ou semiestruturada, a qual nos permite orientar o diálogo para os objetivos do estudo, mas possibilita também a reformulação das questões de acordo com as características dos entrevistados, se tal se mostrar necessário (Carmo e Ferreira, 2008).

Para tal, foi elaborado um guião, relativamente flexível e aberto, que permite ao entrevistado liberdade nas suas respostas.

Temas	Objetivos Específicos	Para um formulário de questões
A. Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar o entrevistador; ▪ Informar e clarificar os objetivos da entrevista e do trabalho a desenvolver; ▪ Solicitar a colaboração do professor, explicando a importância de serem os professores a expressarem as suas necessidades; ▪ Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas na entrevista; ▪ Pedir autorização para gravar a entrevista;
B. Caracterização profissional do professor	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Conhecer dados profissionais do professor 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Idade; ▪ Tempo de serviço; ▪ Formação base; ▪ Formações complementares à formação base; ▪ Ações de formação na área da língua portuguesa;

<p>C. Concepções dos professores acerca do ensino do Léxico</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Conhecer as atitudes do professor face aos novos programas e ao <i>Dicionário Terminológico</i> ▶ Conhecer a opinião do professor sobre o desenvolvimento lexical; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se conhece os novos programas; ▪ Se conhece as indicações relativas ao conhecimento explícito do léxico, constante nos novos programas; ▪ Se utiliza o dicionário terminológico para trabalhar o ensino explícito do léxico; ▪ O que pensa sobre a importância de trabalhar o conhecimento explícito da língua. ▪ O que pensa sobre o ensino do léxico;
<p>D. Prática docente: realização de atividades para desenvolver o conhecimento lexical</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Conhecer as práticas docentes para o desenvolvimento do conhecimento lexical dos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se considera importante desenvolver o conhecimento lexical nos alunos; ▪ Como acha que os alunos aumentam o seu capital lexical; ▪ Como acha que se desenvolve a consciência lexical dos alunos; ▪ Como acha que o professor pode potenciar o desenvolvimento do conhecimento lexical dos alunos; ▪ Que atividade realiza mais frequentemente na área da Língua Portuguesa; ▪ Com que atividades potencia o aumento do capital lexical dos seus alunos. ▪ Como trabalha o léxico partindo de atividades de leitura; ▪ Formule uma atividade que faz frequentemente para trabalhar o léxico/vocabulário;
<p>E. Formação de professores para o ensino explícito do léxico</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Conhecer as carências de formação dos professores para dar resposta à necessidade de desenvolver o conhecimento lexical dos alunos; ▶ Conhecer as temáticas que os professores consideram importantes para abordar, em formações futuras, que permitam dar resposta ao ensino explícito do léxico; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se sente necessidades de formação para dar resposta ao ensino explícito do léxico; ▪ Como poderiam essas necessidades ser resolvidas; ▪ Qual a formação (temas) que gostaria de ter para dar resposta às dificuldades encontradas na sua prática pedagógica, no que se refere ao ensino explícito do léxico;

Quadro 2- Guião da entrevista

As entrevistas foram marcadas pessoalmente com os professores participantes neste estudo. Nas datas previstas para a sua realização, encaminhámo-nos para a sala de apoios educativos. Inicialmente, os professores foram informados sobre os objetivos do estudo e foi-lhes solicitada a gravação da entrevista. Estas foram posteriormente transcritas e constam nos anexos III, V, VII e IX.

3.4.2. Análise de conteúdo

“O discurso não é a transposição transparente de opiniões, de atitudes, de representações que existam de modo cabal antes da passagem à forma linguageira. O discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições”.

Bardin, 2008: 216

A análise de conteúdo pode ser entendida como um conjunto de procedimentos metodológicos e de técnicas para tratamento dos dados recolhidos.

Berelson & Lazarsfeld (1952), citados por Esteves (2006:108), entendem a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do manifesto da comunicação”. Por outro lado, Holsti (1968), também citado por Esteves (2006:108), define a análise de conteúdo como “uma técnica para fazer inferências por identificação sistemática e objetiva das características específicas de uma mensagem”.

Segundo esta autora, comparando as definições de Berelson e Lazarsfeld (1952) e de Holsti (1968), são visíveis três diferenças: i) quanto às finalidades: fazer inferências em vez de descrições, ii) quanto à natureza do procedimento, em que a identificação continua a ser sistemática e objetiva, mas já não necessariamente quantitativa e iii) quanto ao objeto, onde são tidas em atenção as características específicas da mensagem em vez do conteúdo manifesto.

Segundo Van der Maren (1995), citado por Esteves (2006:107), podemos lidar com dados invocados pelo investigador (retirados em protocolos, jornais, revistas) ou dados suscitados diretamente pelo investigador, ou seja, respostas abertas em questionários e

entrevistas não diretivas. Aqui surge uma primeira característica da análise de conteúdo que é a de lidar com comunicações numerosas e extensas para retirar informação.

Stempler (2001), citado por Esteves (2006:107), afirma que “a análise de conteúdo é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação”.

Esteves entende que a análise de conteúdo é “uma descrição com regras” que avança com as inferências propostas pelo investigador” (*Idem*:108). Considera que estas inferências, por se apresentarem fundamentadas, podem ser questionadas por outros e possam ser corroboradas ou contrariadas por outro tipo de procedimentos de recolha e tratamento de dados, podendo originar investigações sucessivas.

Toda a análise de conteúdo surge de questionamentos por parte do investigador, bem como da natureza dos dados com que trabalha. Diferentes formas de analisar o objeto de investigação e de colocar questões sobre a pesquisa originam diferentes formas de analisar o material. O importante é que a análise feita seja sujeita a processos de validação interna (Esteves, 2006).

Para iniciar a análise de conteúdo, após a pré-análise, é necessário decidir sobre o tipo de unidades que vamos utilizar. Bardin (2008) enuncia três unidades fundamentais: a unidade de registo, a unidade de contexto e a unidade de enumeração.

Esteves define a unidade de registo como “o elemento de significação a codificar, a classificar, ou seja, a atribuir a uma dada categoria” (*Idem*: 114). Na análise, o recorte das unidades de registo a codificar é um trabalho extremamente delicado uma vez que “implica decidir qual o mais pequeno segmento do discurso dotado de sentido próprio” (*Idem*: 115).

No que respeita às unidades de contexto, estas descrevem um segmento de mensagem mais lato do que a unidade de registo. Podemos considerar uma entrevista uma unidade de contexto, pois é a entrevista na sua totalidade que nos permite entender cada unidade de registo recortada e codificada. Normalmente são atribuídos códigos às unidades de contexto (letras/números) e cada unidade de registo é acompanhada do código que identifica o contexto de onde é retirada.

As unidades de enumeração existem sempre que o investigador considera necessário quantificar as ocorrências.

As unidades de registo são posteriormente objeto de categorização, de acordo com o quadro de referências teórico e com os objetivos do estudo. “A categorização é a operação através da qual os dados são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação”, segundo Esteves (2006:109).

“As categorias onde os dados contidos no material e julgados pertinentes vão ser agrupados podem ser criadas segundo dois tipos fundamentais de procedimentos: procedimentos fechados e procedimentos abertos” (Esteves, 2006: 109). Entenda-se por procedimentos fechados aqueles em que o investigador tem já uma lista prévia de categorias adequadas ao objeto em análise e faz uso dela para classificar os dados e por procedimentos abertos aqueles que são originados pelo próprio material, ou seja, com os dados obtidos formulam-se as categorias. São os procedimentos mais frequentes na investigação educacional (Esteves, 2006: 109,110).

Ghiglione e Matalon (1978), citados por Esteves (2006), distinguem tipos diferentes de categorias associados aos procedimentos fechados e abertos. Consideram que os procedimentos fechados se adequam melhor a categorias psicológicas, categorias psicolinguísticas, características psicossociológicas e categorias linguísticas, enquanto os procedimentos abertos são mais abrangentes e exploratórios, adequando-se a diversos percursos que o investigador pode seguir, em função dos quais se definem diferentes tipos de categorias.

Já Bardin (2008) identifica e caracteriza diferentes tipos de categorias referindo que a análise de conteúdo pode revestir diversas formas: (i) análise categorial: traduz-se na utilização de categorias existentes ou na criação de categorias específicas; (ii) análise de avaliação: faz uma análise de conteúdo temática criando categorias que abarquem unidades de registo com carga avaliativa, para poder estabelecer a intensidade das atitudes dos sujeitos em relação aos objetos em estudo; (iii) análise de enunciação: visa o discurso como um processo, uma dinâmica para produzir inferências indiretas sobre o seu autor; (iv) análise da expressão: analisa categorias formais de ordem morfológica e sintática de modo a caracterizar estilos discursivos e a fazer inferências sobre a autoria de um texto e sobre os valores ideológicos veiculados; (v) análise das relações: visa apreender as co-ocorrências existentes num discurso; (vi) análise do discurso: pretende ser simultaneamente uma análise semântica e sintática.

Na investigação em educação o modo de análise mais utilizado é sem dúvida a análise categorial.

Segundo Bardin (2008), uma boa categorização é a que não sendo a única possível, é defensável por se reger por princípios, como: (i) exclusão mútua: significa que as categorias propostas não se sobrepõem; (ii) homogeneidade: significa que existe coerência de critérios; (iii) exaustividade: significa que a categorização permite acolher todas as unidades de registo pertinentes; (iv) pertinência: significa que o sistema de categorias criado é defensável face às questões de investigação e que cada categoria tem sentido face ao material recolhido; (v) produtividade: significa, que “um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos” (*Idem*: 148); (vi) objetividade: significa que uma dada unidade de registo só deve pertencer a uma dada categoria, independentemente do analista que a codifica.

Vala (1986: 116), citado por Esteves (2006: 123), afirma “não há questões de validade específicas da análise de conteúdo. Como em qualquer outro procedimento de investigação, também neste o investigador deve assegurar-se e deve assegurar os leitores de que mediu o que pretendia medir”.

Podemos dizer que não há análise de conteúdo feita por programas informáticos, estes simplesmente põe em prática a análise de conteúdo que o investigador faz, isto é, todas as questões sobre o que fazer, como e porquê continuam a dever ser tomadas pelo investigador.

Para a realização da análise de conteúdo deste estudo foram utilizados procedimentos abertos. Por este motivo houve necessidade de proceder a um tratamento da informação de forma a cumprir as regras de categorização definidas por Bardin (2008), procurando garantir a validade desta análise. Também de forma a garantir a fiabilidade da análise de conteúdo foram seguidos os procedimentos indicados por Gighlione e Matalon (1993): fiabilidade interobservadores: face aos mesmos objetivos de estudo, uma parte das entrevistas é analisada por outro observador e deve haver entre as duas análises de conteúdo pelo menos 75% de acordos entre os observadores.

Desta forma, numa primeira fase foram recortadas as unidades de registo, que podemos considerar proposições com sentido completo que configuram uma ideia e que podem

ser constituídas por uma frase, uma parte de frase ou várias frases cujo sentido se complete entre si. As unidades de registo foram agrupadas em indicadores, constituídos por que sintetizam a ideia-base da unidade de registo. Um mesmo entrevistado pode ter várias unidades de registo que correspondem a um só indicador, porque as pessoas repetem-se muito, dizendo o mesmo de maneiras diferentes, em várias partes do discurso.

Numa segunda fase foi necessário agrupar os indicadores em subcategorias e em categorias.

Para a criação de subcategorias e categorias tivemos por base, de um lado, os indicadores e, de outro, os temas que correspondem aos blocos temáticos do guião da entrevista.

As subcategorias criaram-se a partir do sentido geral de um grupo de indicadores; as categorias criaram-se a partir do agrupamento de subcategorias que correspondem a um mesmo assunto.

Os indicadores de cada nova entrevista foram acrescentados à análise de conteúdo já feita para a primeira entrevista. Foram usados os indicadores já criados e só se criaram novos indicadores para unidades de registo de novas entrevistas quando foi absolutamente necessário.

As subcategorias e as categorias sofreram modificações ao longo da análise, devido à entrada de novos indicadores.

Como unidade de enumeração utilizámos a unidade de registo, quantificando por indicadores, subcategorias, categorias e temas.

No final, obtivemos um quadro global que incluiu as unidades de registo de todas as entrevistas, mas permitia também identificar as unidades de registo de cada professor, tornando possível quer uma visão conjunta do discurso dos professores, quer uma visão particular das ideias expressas por cada um deles. No quadro seguinte apresenta-se o quadro geral de categorização que obtivemos e que descreveremos com mais detalhe no próximo capítulo. O quadro completo da análise de conteúdo encontra-se em anexo XI.

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Concepções dos professores sobre o ensino do léxico	Necessidade do ensino do léxico	Papel do conhecimento lexical no desenvolvimento e aprendizagem	Importância do conhecimento explícito do léxico para acesso às aprendizagens
			Importância de desenvolver o conhecimento lexical dos alunos
		Curiosidade e apetência das crianças em relação ao léxico	Importância de despertar a curiosidade dos alunos sobre o léxico
			Recurso à apetência natural das crianças para jogar com as palavras
	Atualização do conhecimento na área	Conhecimento das orientações curriculares em vigor	Conhecimento dos novos programas de LP
			Conhecimento das orientações dos novos programas sobre o léxico
Recurso ao DT		Ausência de recurso ao DT com os alunos	
		Consulta do DT como apoio ao professor no ensino explícito do léxico	
Processos para desenvolvimento lexical	Articulação entre as diferentes competências linguísticas	Relação entre oralidade e desenvolvimento lexical	Aumento do capital lexical dos alunos a partir da oralidade
			Aumento do capital lexical dos alunos a partir da audição e leitura de histórias
		Relação entre leitura e desenvolvimento lexical	Relação do desenvolvimento lexical com os hábitos de leitura
			Aumento do capital lexical dos alunos a partir da leitura e da escrita
			Papel da leitura no desenvolvimento lexical
			Aumento do capital lexical dos alunos a

			partir do trabalho de sala de aula
		Necessidade de criação de situações de contacto com léxico alargado	Desenvolvimento da consciência lexical a partir do contacto sistemático com palavras novas
			Papel dos pais na criação de hábitos de contacto com léxico novo
	Atividades específicas para desenvolvimento lexical	Atividades de exploração lexical	Através de relações de sinonímia e antinómia
			Através da criação de áreas vocabulares
			Através da construção de mapas semânticos com base em chuva de ideias
			Através da construção de mapas semânticos
			Através da criação de família de palavras
			Através de relações entre palavras
			Recurso a registos de léxico conhecido / desconhecido
Formação de Professores para o Ensino do Léxico	Aprofundamento de conhecimentos	Necessidades formativas	Necessidade de formação específica para ensinar léxico
			Necessidades de criação de laboratórios gramaticais
		Modalidades formativas	Formação contínua através de oficinas
			Formação através de cursos
			Formação semelhante ao PNEP

Quadro 3- Temas, categorias e subcategorias da Análise de Conteúdo das entrevistas

3.4.3. Observação direta

É importante que a situação educativa seja conceptualizada a partir das suas características específicas, ou seja, a partir das condições e problemas que lhe são inerentes.

Segundo Coulon (1995), citado por Rodrigues (2001: 63), para podermos apreender e descrever a situação educativa devemos deixar-nos “impregnar pelo estranho das coisas e dos acontecimentos”. Também Ardoino (1991), citado por Rodrigues (2001: 63), refere que devemos estar “mergulhados nessa realidade para apreender de dentro para fora, partilhando os significados dos seus atores, sem a fatiar por áreas do conhecimento, respeitando a sua complexidade, globalidade não temendo a sua opacidade”.

Podemos entender a situação educativa como “um conjunto indissolúvel de, pelo menos, um educador e um educando, uma intenção e um contexto de interação (...). É uma unidade elementar indecomponível (...)” (Rodrigues, 2001: 63).

O fenómeno educativo pode ser entendido como um fenómeno complexo, multidimensional, multi-referencial, contextualizado e trespassado por valores e ideologias. A essência do fenómeno educativo está “na rede múltipla de interações entre as suas unidades elementares concretas”, implicando a ação de alguém sobre outro alguém, envolvendo intenções, finalidades, valores, objetivos e ideologias (Rodrigues, 2001: 63).

A observação direta em sala de aula permite-nos, tanto quanto possível, captar a complexidade deste fenómeno, por natureza ativo e interativo. Segundo De Ketele (1980), citado por De Ketele e Rogiers (1999: 23), “observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo final ou organizador e dirigido a um objeto para recolher informações sobre ele”.

Na opinião de Estrela (1994) a observação direta é o único método em investigação que capta no momento os próprios comportamentos, sem a mediação de qualquer documento ou testemunhos.

Por sua vez, Carmo e Ferreira dizem que “observar é seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (2008: 97).

Quanto ao processo, a observação direta pode ser realizada de forma naturalista, sistemática ou ocasional (Estrela, 1994). Entenda-se por observação naturalista, segundo Estrela (1994), o estudo de um fenómeno no seu meio natural, caracterizado pela acumulação de dados, pela precisão do registo e pela sua continuidade. A observação sistemática, pelo contrário, é seletiva, incidindo apenas sobre aspetos do comportamento e ação previamente definidos e estabelecidos numa grelha. Para além disso, a observação sistemática é repetível. Quanto à observação ocasional, esta desenvolve-se geralmente através da técnica dos incidentes críticos, a qual permite a caracterização de situações selecionadas pela sua pertinência (Estrela, 1994).

Neste estudo, recorreremos à observação sistemática em sala de aula, tendo sido realizadas quatro observações de aulas. Estas observações ocorreram em contexto de sala de aula, mais especificamente em momentos de trabalho de ensino do léxico, em aulas de Língua Portuguesa, do 1.º Ciclo. Foi combinado previamente com as professoras que a aula a ser observada deveria ser sobre ensino do léxico. Cada observação durou 30 minutos.

Para fazer o registo pormenorizado de todos os aspetos observados foi feito o preenchimento de uma grelha de observação naturalista, previamente elaborada.

Esta grelha foi criada com base na grelha de categorias proposta por Ferreira (2012), adaptada a partir de Mohamed (2006) e de Costa *et al.* (2011), para a classificação de atividades.

Categorias	Subcategorias	
Conteúdos	Coerência relativamente à planificação (sumário)	
	Plano Lexical e Semântico	Vocabulário
		Sinónimos, antónimos
		Relações semânticas entre palavras
		Polissemia
	Plano Morfológico	Flexão (verbal, nominal)
		Derivação
		Família de Palavras
	Plano das classes de palavras	Classes e subclasses
Contextualização	a partir do texto	
	a partir da frase	
	a partir da palavra	
Tipo de atividade	Construção de conhecimento	

	Treino
	Avaliação
	Mobilização para outras competências
Rigor terminológico / científico	Conceções e terminologia atual (DT)
	Conceções e terminologia tradicional
Interação	Exploração das intervenções / produções dos alunos
	Promoção de momentos de reflexão sobre a língua
	Envolvimento dos alunos nas decisões
Modalidades de trabalho	Trabalho em grande grupo
	Trabalho em pequenos grupos
	Trabalho a pares
	Trabalho individualizado
Recursos utilizados	Manual
	Caderno
	Quadro
	Fichas
	Obras literárias
	Internet
	Música
	Filme
	Cartões
	Cartazes
	Dicionário
	Prontuário
	Gramática

Quadro 4- Grelha de observação de aula

Depois de preenchidas, os resultados foram quantificados quer em relação a cada professor/turma, quer em termos globais (anexos II, IV, VI, VIII). Os resultados assim obtidos serão apresentados e discutidos no capítulo seguinte.

4. Apresentação e discussão dos resultados

De seguida procederemos à apresentação e à discussão dos resultados relativos a cada caso estudado, a partir dos dados obtidos através das observações de aulas, em momentos de ensino explícito do léxico e das entrevistas aos professores.

4.1. Caso 1: Professor 1 e Turma 1

De acordo a sua experiência docente, esta professora considera importante trabalhar o conhecimento explícito, de modo a melhorar o acesso às aprendizagens, “(...) pois quanto melhor for o conhecimento das palavras e o que elas significam, melhor será o acesso às aprendizagens (...)”.

Refere que se deve recorrer à apetência natural das crianças para jogar com as palavras, “(...) pois logo nos primeiros anos de escolaridade todas as crianças gostam de fazer jogos orais e escritos que são muito importantes para o desenvolvimento lexical”.

Face aos novos programas, a professora declara ter conhecimento sobre os mesmos e conhecer as indicações relativas ao conhecimento explícito do léxico. Para a docente, o dicionário terminológico é um instrumento de trabalho que não utiliza com os alunos, no entanto, afirma recorrer e consultar este instrumento para seu apoio no ensino do léxico.

A professora considera importante o desenvolvimento do conhecimento lexical dos alunos e julga que o aumento do capital lexical pode ser potenciado com a audição e leitura de histórias, uma vez que as histórias são uma das formas de levar o aluno a ter contacto com o novo léxico. Pensa também que o desenvolvimento lexical dos alunos pode ser potenciado com o pedido de sinónimos e antónimos, áreas vocabulares e com “chuvas de ideias”. Refere que as “chuvas de ideias” são importantes e ajudam na construção dos mapas semânticos que, por sua vez, ajudam a organizar os conceitos num texto. Apesar de explicitar esta opinião, na aula observada, a professora não fez com a turma nenhum mapa semântico, nem a produção de um texto sobre o “Outono” de forma a poder utilizar os vocábulos escritos no cartaz construído coletivamente. Depois da construção do cartaz, as palavras poderiam ter sido agrupadas de modo a poderem ser estabelecidas relações de hierarquia entre elas.

No que se refere ao ensino explícito do léxico, a professora afirma que sente necessidades de formação e que a mesma deveria ser organizada em oficinas, nas quais se pudessem trabalhar laboratórios gramaticais referentes a diversas temáticas.

Quanto à observação do trabalho da P1 com a turma T1 do 1.º ano do 1.º Ciclo, esta durou cerca de trinta minutos, correspondendo a uma parte do tempo da aula.

No decorrer da aula, verificou-se que a P1 não referiu aos alunos que atividade iam realizar, nem houve explicitação do que se pretendia com a atividade. Contudo, os conteúdos previstos no sumário foram totalmente abordados.

Podem situar-se no plano lexical e semântico alguns dos aspetos da língua que foram abordados no decorrer da aula, tendo sido contempladas as relações associativas entre palavras (palavras relacionadas com o outono).

Toda a atividade realizada surgiu a partir da palavra *outono*. A partir desta palavra foi feita uma ‘chuva de ideias’, que levou à construção de um campo lexical ou área vocabular, de acordo com a terminologia usada habitualmente em contexto didático. A professora colou no centro de um cartaz de papel cenário uma folha A4 com a palavra *outono* escrita e uma imagem de uma árvore, como se pode ver no anexo XI. Depois de ter mostrado o cartaz aos alunos, foi colocando questões sobre o outono.

Exemplo:

“P: Quais são as cores do Outono?”

A: Amarelo, castanho, laranja e vermelho”.

Em termos de rigor terminológico, a professora revelou alguma insegurança no uso de termos metalinguísticos, como o exemplo seguinte mostra.

Exemplo:

“P: Quais são as letras que formam a palavra outono?”

Os alunos identificaram as letras.

P: Qual é o primeiro ditongo?”

A: Ou”.

Neste caso a professora usa o termo ditongo inadequadamente para se referir ao dígrafo “ou”.

No que respeita à exploração das intervenções / produções dos alunos, a P1 apenas tem em conta as palavras relacionadas com a questão que coloca, não explorando as intervenções dos alunos.

Exemplo:

“P: Que frutos do outono conhecem?”

A: Morcego, por causa do dia das bruxas”.

P: Morcego, porquê?

A: Morcego, por causa dia das bruxas.

P: Vamos ver o que já temos no cartaz”.

A professora apelou à participação individual dos alunos, de modo a que todos tivessem oportunidade de participar. No entanto, a modalidade de trabalho adotada foi em grande grupo. Não foram registados tempos de trabalho a pares ou em pequenos grupos.

Durante a aula observada, o recurso utilizado foi sempre o cartaz, no qual foram escritas todas as ideias sugeridas pelos alunos relativamente ao assunto em questão.

Tendo em conta a aula que observámos, podemos dizer que a forma de trabalhar o desenvolvimento lexical foi pouco sistematizada e sem recurso a metalinguagem. Houve a preocupação de registar todo o vocabulário dito pelos alunos mas, como referimos anteriormente, não se verificou depois o agrupamento das palavras escritas, de modo a mostrar a relação existentes entre as palavras. Por exemplo, as palavras “vermelho, castanho, laranja e amarelo” poderiam ter sido agrupadas formando o grupo das cores. O mesmo poderia ter acontecido quando os alunos mencionam as palavras “uvas, castanhas, amoras, romãs, marmelos e abóbora”. Estas palavras poderiam formar o grupo dos frutos.

Embora a professora tenha frequentado ações de formação contínua de longa duração (nomeadamente no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português - PNEP), são notórias as dificuldades no uso correto de terminologia e na forma de promover o ensino explícito do léxico.

Em suma, a professora apesar de se sentir motivada para o ensino explícito do léxico e de reconhecer a importância deste no trabalho de sala de aula, manifesta alguma dificuldade em diversificar atividades nesta área da Língua Portuguesa, recorrendo na maioria das vezes a áreas vocabulares, família de palavras e “chuva de ideias”. Estas

atividades são importantes e adequam-se ao nível de ensino lecionado por esta professora, 1º ano de escolaridade, ano em que a aquisição de vocabulário é fundamental. No entanto, há outras atividades que também contribuem para desenvolver o léxico e a consciência lexical.

4.2. Caso 2: Professor 2 e Turma 2

No que respeita às conceções sobre o ensino do léxico, esta professora, tendo por base a sua experiência de ensino, refere que o ensino explícito do léxico é importante, sobretudo em meios sociais mais desfavorecidos.

Para esta professora o desenvolvimento lexical é extremamente importante. A professora considera que o aumento do capital lexical dos alunos, numa primeira fase, advém de contextos conversacionais ricos, seja em família ou na escola.

A audição e a leitura de histórias e de diferentes tipos de texto, bem como atividades de leitura e compreensão são também atividades fundamentais na relação entre desenvolvimento lexical e a leitura.

A par destas atividades refere também o trabalho de sala de aula e o aproveitamento dos conteúdos de outras áreas curriculares, principalmente do Estudo do Meio, bem como a conversação diária em sala de aula.

Quanto ao desenvolvimento da consciência lexical, a docente defende que pode ser feito através de atividades específicas como listas de palavras por temas feitas a partir de textos informativos, de família de palavras e da construção de mapas semânticos, os quais considera muito úteis por enquadrarem informação e ajudarem na construção de textual.

O registo do léxico conhecido e do léxico a aprender é feito no “comilão de palavras”⁴, uma vez que os alunos ainda não usam dicionário.

Relativamente à atualização do conhecimento na área, esta professora assume conhecer os novos programas de Português, e considera que conhece as orientações dos novos programas relativas ao ensino do léxico. O recurso ao *Dicionário Terminológico* é feito apenas por curiosidade e com os seus alunos não utiliza este instrumento de trabalho.

⁴ O “comilão de palavras” é um quadro existente na sala de aula, onde a professora e alunos fazem o registo de novos vocábulos, à medida que estes surgem nas atividades desenvolvidas.

A professora sente necessidade de formação contínua para dar resposta ao ensino explícito do léxico, independentemente das modalidades formativas em que esta decorra. Contudo, sugere formações de carácter prático, em que fossem sugeridas atividades e instrumentos de trabalho.

A observação do trabalho da P2 com a turma T2 do 2.º ano do 1.º Ciclo durou cerca de trinta minutos, correspondendo a uma parte do tempo da aula.

Inicialmente a professora explicou a atividade que os alunos iriam realizar a partir do texto dado pela professora. Os alunos colaram o texto no caderno, e de seguida a professora pediu a vários alunos que lessem em voz alta o texto, começando pelos alunos que revelavam maiores dificuldades na leitura. Cada aluno leu uma parte do texto individualmente. Durante a observação da aula foi possível constatar que houve coerência entre as atividades observadas e o que foi explicitado no sumário. Nesta aula foram abordados conteúdos do plano lexical e do plano semântico.

A partir de um pequeno texto trabalhado na aula e da interação com os alunos, a professora introduziu novo vocabulário, como: “oxigénio”, “dióxido de carbono” e “nutrientes”.

Exemplo:

“A professora Explica que no ar há três elementos: o vapor de água, o oxigénio e o dióxido de carbono.

De seguida, pede aos alunos para expirarem, explicando que libertaram o dióxido de carbono e diz aos alunos que as árvores fazem o contrário de nós e que é por isso que nos dão o oxigénio”.

A professora foi explorando o texto com os alunos, questionando-os.

Exemplo:

“P: Deem-me um exemplo de uma planta.

A: Árvore.

(...)

P: Vejam no texto como se chamam as plantas mais pequenas do que as árvores.

A: Arbustos.

P: Como se chamam as plantas mais pequenas que os arbustos?

A: Ervas.”

Ao mesmo tempo que foi questionando os alunos, a professora estabeleceu relações de hiperonímia e de hiponímia entre os seres vivos (plantas) abordados no texto. Contudo não houve sistematização destas relações entre as palavras.

Além destas relações estabelecidas, a professora, com a exploração do tema das plantas abordou também as relações de parte / todo.

Exemplo:

“P: Quais as partes que todas as plantas têm?”

A: Raiz (...)

P: Quais são as outras partes comuns das plantas?”

A: Tronco, folhas e frutos.

P: Frutos não”.

Estas relações entre as palavras também não foram sistematizadas pela professora.

No decorrer da aula e na sequência da atividade que a professora desenvolveu com os alunos, os mesmos sentiram necessidade de consultar as listagens expostas nas paredes e de acrescentar novos conhecimentos a essas listagens. Estas listagens já tinham sido anteriormente elaboradas pelos alunos e continham diversas informações, como por exemplo nomes de plantas e nomes de frutos.

Esta atividade revelou grande interação entre os alunos da turma e a professora. Toda a atividade foi contextualizada a partir da leitura e exploração em grande grupo de um texto sobre as plantas. A professora escolheu um texto e um conjunto de questões acerca do texto e com base nas questões feitas os alunos, estes preencheram o mapa semântico (folhas A4), onde estava representada graficamente a relação entre as perguntas e as respostas sobre as plantas.

No final foi realizado o mapa semântico num cartaz, no qual foi registado toda a informação do texto (anexos XII, XIII).

Durante a observação de aula, a professora não utilizou terminologia gramatical com os alunos, o que parece ter sido uma opção, uma vez que a professora estabeleceu diferentes relações entre palavras e agrupou as diferentes respostas dadas às suas questões de forma a mostrar as diferentes relações existentes a partir da temática das plantas.

Considerando os aspetos mencionados, podemos concluir que a professora reconhece a importância do ensino explícito do léxico não só no contexto do trabalho desenvolvido na área curricular do português como também em outras áreas curriculares, daí a valorização de um trabalho articulado com as outras áreas disciplinares.

4.3. Caso 3: Professor 3 e Turma 3

Na entrevista, esta professora considera fundamental o conhecimento explícito do léxico para o acesso às aprendizagens. Refere que “se os alunos não estiverem conscientes das relações existentes entre palavras e das regras gramaticais pelas quais a língua se rege, dificilmente terão uma consciência mais abrangente e um uso mais adequado da língua em termos formais e em termos académicos”.

No que respeita ao desenvolvimento do conhecimento lexical a docente considera que este se desenvolve sobretudo com atividades de leitura e de escrita, mencionando que a exploração de relações entre palavras é uma atividade específica para o desenvolvimento lexical uma vez que leva os alunos a refletir sobre a língua. Julga ainda que os contextos socioeconómicos onde os alunos estão integrados, normalmente, não lhes permitem um uso muito abrangente da língua, exceto em classes mais favorecidas, por isso refere que devem ser trabalhadas questões formais da língua, para que os alunos tenham conhecimento e possam depois usá-las ou não.

A seu ver, o aumento do capital lexical dos alunos é feito a partir da leitura, da escrita e de pesquisas, ou seja, tendo contacto com a língua. Perante palavras novas e desconhecidas para os alunos, apela à reflexão sobre a sua origem, ao contexto em que são usadas e em último caso ao uso do dicionário. Quanto à incidência do trabalho sobre a gramática, a professora apela à necessidade de formação contínua, quer em forma de cursos ou no género da formação do PNEP, para ensinar léxico.

A docente menciona que os docentes trabalham mais na perspetiva de desenvolvimento de vocabulário do que desenvolvimento de léxico. Neste campo, o discurso da professora parece evidenciar alguma confusão entre os conceitos de vocabulário e de léxico, o que, de resto, replica a dificuldade também encontrada na literatura no que respeita a um uso claramente diferenciado destes dois conceitos (ver capítulo 2).

A observação do trabalho da P3 com a turma T3 do 3.º ano do 1.º Ciclo durou cerca de trinta minutos, correspondendo a uma parte do tempo da aula.

No decorrer da aula observada não houve, por parte da professora, explicitação da atividade que os alunos desenvolveram. Foram abordados alguns dos conteúdos sumariados, como por exemplo família de palavras, enquanto outros conteúdos sumariados não foram abordados, como por exemplo área vocabular.

No decorrer desta aula foram abordados conteúdos do plano lexical e semântico e do plano morfológico do conhecimento explícito da língua.

A atividade da aula iniciou-se com uma ficha de trabalho individual, que tinha um pequeno excerto de uma história tradicional portuguesa (anexo XIV).

Assim, no que concerne ao plano lexical e semântico a professora começou por fazer a exploração do texto apresentado, apelando à intervenção do grande grupo, de acordo com as questões apresentadas na ficha.

Desta forma, a professora iniciou a exploração do vocabulário relacionado com o texto de maneira a abordar o conceito de família de palavras.

Exemplo:

“P: Quais as palavras da família que sublinharam?”

A: Barbearia, barbeiro, barbear, barbudo (...).”

No seguimento desta questão surgem os conceitos de antónimo e sinónimo.

Exemplo:

“P: O que são família de palavras?”

A: São palavras que têm o mesmo significado, por ex. linda e bonita”.

Nesta altura surgiu a necessidade de a professora explicar que as palavras que têm o mesmo significado são palavras sinónimas e não palavras da mesma família.

Foi a partir daqui que a professora referiu aspetos do plano morfológico, abordando as questões da flexão e da derivação.

Exemplo:

“Refere que barba é o singular de barbas e barbas o plural de barba”.

Exemplo:

“Refere que a palavra base é mais pequena que todas as outras e que as outras palavras derivam dessa”.

De acordo com o sumariado a professora deu seguimento à exploração da família de palavras, explorando os vocábulos “barba” e “flor”, dando continuidade aos exercícios propostos na ficha de trabalho.

Esta professora utilizou na sua aula terminologia atual, contudo notaram-se algumas incorreções na sua utilização.

Exemplo:

“P: As palavras da mesma família começam todas com a mesma base e além disso, os significados estão todos relacionados.”

Note-se que nas palavras da mesma família, não é obrigatório o radical estar no início da nova palavra, como por exemplo em: *barco; embarcação; desembarcar.*

A docente revela alguma imprecisão no uso de “base” como “radical”, ou seja, chama “base”, mas sublinha o “radical” das palavras. Por exemplo, no caso referido, ‘barb-’ é radical / base das palavras derivadas ‘barbear’ e ‘barbeiro’, mas a base de ‘barbeado’ é ‘barbear’ e não ‘barb-’.

Por outro lado, em algumas situações, a professora não explora as intervenções dos alunos para esclarecer, a partir das suas representações incorretas, o conceito de família de palavras ou, noutros casos, não é coerente na forma como acolhe as propostas dos alunos.

Exemplo:

“A: palavras que começam da mesma maneira, por exemplo Mário e Marinho”

“P: isso são nomes e diminutivos.

A: posso dar um exemplo? Casa

A: casota

A: casarão

P: À volta da palavra casa escreve casarão e casota”

Em síntese, a professora revela gosto pela área da Língua Portuguesa e reconhece a importância do ensino explícito do léxico no processo de aprendizagem e a sua influência em outras competências. Para esta professora, o ensino explícito do léxico é um campo difícil para os docentes e considera ainda que se trabalha muito na perspetiva de desenvolvimento de vocabulário. Afirma não utilizar terminologia com os alunos

nem consultar com eles o *Dicionário Terminológico*. Este apenas é consultado para seu apoio pessoal.

4.4. Caso 4: Professor 4 e Turma 4

Na entrevista, a professora afirma que para sabermos falar e escrever uma língua é necessário conhecer as letras, os sons, as regras e trabalhar em palavras, frases, textos. Refere ainda que é necessário trabalhar a leitura, a escrita, a compreensão e a expressão, pois quantas mais palavras se conhecem, mais rico é o vocabulário usado, e melhor se escreve e se compreende o que se lê. Menciona também que para se compreender uma mensagem precisamos de conhecer as palavras e o seu significado, daí que para esta professora seja importante o ensino explícito do léxico.

“P: Léxico significa o reportório total de palavras existentes numa determinada língua. Para se compreender uma mensagem precisamos de conhecer as palavras e o que elas significam”.

Considera que o desenvolvimento do conhecimento lexical nos alunos é muito importante, por isso afirma que quanto mais palavras os alunos conhecerem mais enriquecem o vocabulário, melhor escrevem e melhor compreendem o que leram. Refere ainda que a consulta de novas palavras no dicionário e o uso dos seus sinónimos leva os alunos a entenderem que as palavras têm vários significados, mas que cada um se adapta a diferentes contextos.

“P: Consultando no dicionário palavras difíceis. Depois ler a frase utilizando sinónimos encontrados para perceberem que uma palavra tem vários significados, mas que cada um se adapta a determinado contexto”.

Também julga que a leitura de vários temas e a interpretação do que leem promovem o desenvolvimento lexical.

Esta professora na sua prática não recorre ao *Dicionário Terminológico*, mas assume ter conhecimento dos novos programas de Português e das orientações dos novos programas sobre o léxico. Neste campo afirma trabalhar o vocabulário, família de palavras, sinónimos e antónimos. No entanto, considera fundamental a aquisição de novos conhecimentos e refere a formação contínua, através de oficinas, uma necessidade para ensinar léxico.

“P: Gostava de conhecer métodos que desconheço para poder variar a forma de ensino”.

“P: Diferentes formas de ensinar léxico”.

A observação do trabalho da P4 com a turma T4 do 4.º ano do 1.º Ciclo durou cerca de trinta minutos, correspondendo a uma parte do tempo da aula.

A partir dos dados recolhidos, pode constatar-se que foram abordados os temas sumariados, a análise gramatical do texto “O milagre das rosas” e a classificação morfológica de palavras, sendo ainda abordado o conceito de família de palavras, que não estava sumariado.

Na aula observada, o trabalho realizado pelos alunos surgiu a partir da análise de um texto do manual escolar. Foram feitos exercícios em grande grupo, que os alunos individualmente registam nos seus cadernos.

Foi através da exploração do texto que a professora explorou conteúdos do plano lexical e semântico. Introduziu novos vocábulos, como por exemplo “solário”, na sequência de um exercício de descoberta de palavras da família de “sol”.

Exemplo:

“P: Quero uma palavra da família de “sol”.

A: Solário”.

Foi com esta interação que a professora sentiu necessidade de explicar as aceções da palavra “solário”.

Foi também com a palavra “sol” que a professora abordou a polissemia.

Exemplo:

“P: Solário, onde as pessoas se bronzeiam artificialmente, como é com luzes e máquinas não é da família de “sol”.

Na antiguidade o “solário” era um relógio de sol e esse sim é da família de “sol”.

Nesta situação, as duas aceções da palavra *solário* deveriam ter sido aceites como sendo da mesma família.

Este é um erro científico provavelmente proveniente da falta de formação para explicar os processos de extensão semântica. Este é um processo não morfológico de formação de palavras.

No decorrer de aula o plano das classes de palavras foi abordado com a realização de diferentes exercícios e em articulação com a exploração de diferentes famílias de palavras, utilizando o dicionário.

Exemplo:

"P: Quero um nome, um adjetivo e um verbo da família da palavra 'rosa'".

Contudo, a pesquisa no dicionário, que fez aparecer para 'sol' propostas de palavras derivadas como 'sorriso', 'solavanco', 'sólido', 'soluçar', não foi orientada por quaisquer critérios que orientassem quer a seleção de uma palavra da mesma família de 'sol' quer a classe de palavras pretendida. Por fim, a professora oferece sem explicações a solução.

Exemplo:

"P: Solarizar é da família de Sol?"

Ao pedir aos alunos este tipo de exercícios a professora fez a exploração de classes e subclasses de palavras. Outros exercícios deste plano foram realizados oralmente.

Exemplo:

"P: Classifica morfológicamente a palavra "povo".

A: Nome comum, masculino, singular".

Em alguns domínios, a professora não usa terminologia atual, recorrendo a terminologia tradicional, como 'classificação morfológica' em vez de 'classe de palavras'. Também se verificou que na última questão colocada aos alunos a professora não relacionou as palavras "uma; umas; uns" com a classe dos determinantes a que pertencem.

Exemplo:

"P: Como se diz a palavra "um" no feminino, no feminino plural e no masculino plural?"

A: Uma, umas e uns".

Perante os aspetos acima expostos, podemos concluir que a professora assume o ensino e aprendizagem do conhecimento explícito da língua de forma essencialmente

transmissiva. É notória a incidência sobre a identificação de classes de palavras, aspeto muito valorizado no ensino tradicional da Língua Portuguesa.

4.5. Resultados Globais

A necessidade do ensino do léxico é assumida por todas as docentes envolvidas neste estudo. Todas as docentes consideram que o conhecimento explícito do léxico é muito importante para o acesso às aprendizagens. No entanto, apenas duas professoras consideram relevante despertar a curiosidade dos alunos sobre o léxico.

Relativamente ao aumento do capital lexical dos alunos, apenas duas das quatro docentes consideram a oralidade uma atividade relevante, mas todas sugerem a leitura e a audição de histórias uma atividade fundamental neste ponto. Na generalidade, as docentes acham ainda que a necessidade de criação de situações de contacto com o léxico alargado é também um fator que contribui para o desenvolvimento lexical. Por essa razão, as atividades de exploração lexical realizadas pelas docentes confluem para aspetos comuns, como por exemplo: criação de áreas vocabulares, criação de família de palavras, construção de mapas semânticos e registo do léxico conhecido e a aprender.

É interessante notar que, embora todas as professoras refiram a audição/ leitura de histórias como forma de promover o desenvolvimento lexical, nenhuma refere as rotinas de leitura, os espaços de leitura criados na sala, as atividades e recursos criados a este nível para esse fim. Por outro lado, o discurso das diferentes professoras parece refletir a especificidade dos anos do primeiro ciclo que lecionam. Assim, a P1 (1º ano) refere conteúdos como os sinónimos/antónimos, área vocabular e chuva de ideias, privilegiando leitura e audição de histórias e jogos com as palavras; a P2 (2º ano) refere a construção de listas de palavras, famílias de palavras e mapas semânticos para auxiliar a produção escrita; a P3 (3º ano) apoia o desenvolvimento lexical em atividades de leitura e de escrita, assim como em atividades de pesquisa, promovendo o desenvolvimento lexical em articulação com áreas disciplinares como o Estudo do Meio; a P4 (4º ano) refere essencialmente o uso do dicionário, nomeadamente para encontrar o significado de palavras desconhecidas e de sinónimos.

É a professora do 3º ano que mais claramente afirma explicitar estratégias para descobrir o significado de palavras desconhecidas: “primeiro tentamos refletir acerca da

origem da palavra se pelo contexto ou pela origem não chegarmos lá vamos pesquisar no dicionário”.

Em relação à atualização de conhecimentos, todas as professoras afirmam conhecer os novos programas de Língua Portuguesa e as orientações dos novos programas sobre o léxico. Já no que respeita ao uso do *Dicionário Terminológico* parece estar estabilizado e adequadamente identificado o papel deste recurso de apoio ao trabalho dos docentes, uma vez que é unânime a ausência deste recurso no trabalho com os alunos. Contudo, apenas três das docentes utilizam este recurso como apoio ao professor para o ensino explícito do léxico.

Em termos gerais, apesar de a análise das observações evidenciarem imprecisões científicas e alguma dificuldade em trabalhar alguns conceitos, a questão da inadequação terminológica coloca-se apenas relativamente ao uso do termo ‘área vocabular’ e ao facto de uma das docentes usar o termo ‘análise morfológica’ para a identificação de classes de palavras. Termo esse a que se associa uma forma padronizada de ‘etiquetagem’ de palavras retiradas do seu contexto de ocorrência. É de resto esta docente que mais se aproxima do ‘modelo tradicional’ de ensino da gramática descrito por Ferreira (2012).

Ao nível da formação de professores para o ensino do léxico, as docentes consideram que existe necessidade de aprofundamento de conhecimentos. A formação contínua através de oficinas foi a modalidade formativa mais realçada, no entanto também foi proposta a formação através de cursos e numa modalidade semelhante à do PNEP.

Finalmente, no que respeita à observação de aulas, constatou-se que todas as docentes trabalharam com o grande grupo, apelando sempre à participação individual. Muito do trabalho foi, por conseguinte, realizado oralmente em interação com os alunos. Importa, no entanto, assinalar algumas diferenças relativamente ao trabalho desenvolvido.

Nas turmas dos dois primeiros anos, em contraste com as turmas de 3º e 4º, as docentes não recorrem a terminologia gramatical, o que revela uma leitura adequada das orientações programáticas.

Distanciam-se, contudo, dessas orientações, ao realizar atividades pouco estruturadas e sem uma preocupação de sistematização. Com exceção das P1 e P2, são atividades em que o trabalho sobre o léxico surge de forma isolada (P3) ou ‘acoplado’ a uma outra

atividade (P4), consistindo essencialmente em atividades de treino, ou seja, atividades em que se parte do pressuposto de que os alunos detêm já o conhecimento dos conteúdos trabalhados.

Não sendo possível, nem legítimo, procurar neste estudo desenhar perfis no ensino do léxico, pode dizer-se que a P1 apresenta traços de um dos perfis apresentados por Dreyfus (2004), na medida em que parte das ‘experiências’ dos alunos (não há qualquer apoio à memória dos alunos), progredindo pela analogia e associação de ideias. Este tipo de procedimento, como refere Dreyfus (2004: 10-11), é interessante, na medida em que parece aproximar-se das condições naturais em que se adquirem novas palavras, mas transporta o risco de falhar o objetivo de construção de um campo lexical, por exemplo, devido a uma digressão excessiva, a partir da associação de ideias. No protocolo de observação da turma 1, está registada a associação feita por um aluno entre ‘outono’ e ‘morcego’, que a P1 opta por ignorar. Com efeito, seria possível percorrer o caminho associativo, eventualmente, feito pelo aluno: outono – frutos – abóbora – dia das bruxas – morcego, o que faria perder o foco da atividade.

Por sua vez, a observação da aula da turma 2, permite diferenciar a P2 das restantes docentes pelo facto de i) prever instrumentos de registo, que conferem continuidade e sistematicidade ao trabalho sobre o léxico (comilão de palavras); ii) promover a aprendizagem de procedimentos (listagens temáticas de palavras, em construção, a que os alunos recorrem autonomamente); iii) mobilização do conhecimento lexical para a construção aprendizagens em outra área curricular (mapa semântico), ou seja, neste tipo de atividade é relevante partir do texto, já que o trabalho sobre o léxico suporta a compreensão de leitura.

Deve referir-se que o trabalho realizado em três das quatro turmas observadas (P2; P3; P4) teve uma contextualização semelhante, pois o ponto de partida foram textos, ainda que diferenciados (texto informativo adaptado pela professora, excerto de história tradicional e texto do manual escolar).

No entanto, enquanto no caso da turma 3 o texto fornecia dados linguísticos para explorar a família de palavras, no caso da turma 4 trata-se claramente do uso do texto como ‘pretexto’ para fazer exercícios de gramática (cf. Ferreira, 2012).

Ainda assim, todas as professoras abordaram nas suas aulas o plano lexical e semântico. As professoras P3 e P4 ‘afloraram’ também o plano morfológico. Foram valorizadas atividades de introdução de novo léxico, com a exploração de palavras da mesma família e de áreas vocabulares, para além de outros exercícios sugeridos, como a exploração de classes e subclasses de palavras. As professoras dos primeiros anos tiveram a preocupação de promover o desenvolvimento lexical e de explorar diferentes relações semânticas existentes entre as palavras, no entanto, essas relações deveriam ser organizadas (P1) e sistematizadas (P2). Apenas dessa forma se consegue que os alunos reflitam sobre a língua de modo a construírem conhecimento. Como refere Sim-Sim, “o desenvolvimento lexical contempla não só a aquisição de novos vocábulos e significados, mas também o estabelecimento de redes de relação entre eles” (1998: 125).

Por tudo isto, parece necessário haver uma atualização de formação no âmbito do ensino explícito da língua e de aprofundamento de conhecimentos científicos, uma vez que foi possível constatar algumas fragilidades, nomeadamente no desenvolvimento de atividades que promovessem a aprendizagem por reflexão ou descoberta da língua, como forma de construção de conhecimentos e mobilização desses mesmos conhecimentos para outras competências.

5. Conclusões

O trabalho, que agora se conclui, foi motivado pelo interesse em conhecer as concepções e práticas dos professores do 1º Ciclo sobre o ensino explícito do léxico e pela escassez de trabalhos de investigação nesta área. Com este estudo pretendeu-se responder a um conjunto de questões definidas no capítulo 3 que aqui se retomam.

No que respeita a primeira questão (Quais as concepções dos professores do 1.º CEB sobre o desenvolvimento do conhecimento lexical dos alunos?), pode concluir-se que todas as docentes reconhecem a relevância do ensino e aprendizagem do léxico, relevância, de resto, amplamente fundamentada pela investigação. Do mesmo modo, é unânime a atribuição de um papel instrumental ao conhecimento lexical, na medida em que influencia o sucesso em outras competências do modo oral e escrito. De forma mais ou menos explícita, é reconhecida igualmente pelas docentes a importância do desenvolvimento lexical numa perspetiva cognitiva, enquanto organizador e estruturador dos saberes. Na sua maioria, as docentes referem as atividades de leitura e audição de histórias como oportunidades de para potenciar o alargamento do capital lexical, focando, contudo, apenas um conjunto reduzido de conteúdos, estratégias de ensino, atividades didáticas frequentes neste âmbito.

A importância atribuída a esta dimensão do conhecimento gramatical contrasta com a escassez de indicadores de práticas de ensino explícito do léxico, realizado de forma intencional e planificada.

Por conseguinte, em resposta à segunda questão (Que planeamento realizam os professores para o desenvolvimento do conhecimento lexical?), não se pode dizer que foram encontradas evidências de uma planificação global do ensino do léxico, essa planificação parece reduzir-se à atividade realizada numa parte da aula, que apresenta as características de uma abordagem tradicional do ensino gramatical, no caso das turmas do 3º e do 4º ano (cf. Ferreira, 2012). As duas atividades observadas em cada uma destas turmas configuram atividades de treino, sem que, no entanto, houvesse uma adequada avaliação dos conhecimentos dos alunos, a avaliar pelas dificuldades demonstradas por muitos alunos destas turmas.

No que respeita aos dois primeiros anos de escolaridade, as atividades surgem mais contextualizadas e parecem estar mais adequadas às capacidades linguísticas dos alunos,

para além de, apesar de não serem ‘típicas’ atividades de descoberta, no sentido de Costa *et al.* (2011), estarem mais próximas de atividades contextualizadas, integradas no trabalho dos alunos. Será curioso notar que, na apresentação dos resultados, um dos contrastes assinalados entre os biénios 1º/2º e 3º/4º reside, respetivamente, na não utilização de termos metalinguísticos e na sua introdução, o que leva a colocar a hipótese de o uso da terminologia metalinguística despoletar efetivamente uma ‘padronização’ da explicitação gramatical, enquanto a sua omissão potencia a procura de caminhos alternativos.

No que respeita à terceira questão (Como são implementadas em sala de aula as atividades para o desenvolvimento do conhecimento lexical?) os resultados do estudo apontam para uma deficiente implementação do ensino do léxico, uma vez que este não se apoia numa planificação anual que preveja a progressão dos conteúdos a trabalhar, surgindo de forma atomística e, em alguns casos, acessória (cf. Dreyfus, 2004). O surgimento de algumas imprecisões científicas, a diminuta sistematização dos conhecimentos e a ausência de recursos que permitam a monitorização das aprendizagens vão ao encontro da necessidade de formação, sublinhada por todas as professoras. Neste sentido, poderá dizer-se que não são as convicções dos professores relativamente ao ensino do léxico que impedem a mudança das suas práticas, mas sim razões conjunturais.

Em síntese, apesar de surgir articulada no discurso das docentes com as restantes competências (compreensão de leitura, etc.), a representação de ensino do léxico que parece prevalecer apoia-se em duas conceções opostas: por um lado, na conceção tradicional de ensino da gramática (o ensino de léxico não se distingue significativamente do ensino de outros conteúdos gramaticais); por outro lado, na conceção de que a aprendizagem de léxico decorre naturalmente das atividades de leitura, etc., sem que seja necessário um ensino explícito.

Consideramos que a instituição escolar não pode descurar no domínio da língua materna a aprendizagem do léxico pois este assume uma dimensão transdisciplinar, revelando-se fulcral para o sucesso escolar (Calaque, 2004).

Neste sentido, a leitura de livros deve ser considerada uma mais-valia no desenvolvimento, aquisição e enriquecimento do léxico, independentemente da classe

social de pertença, como defende Pacheco (2011) citando Florin (2002). O livro e a imagem em crianças mais novas podem garantir a atenção e a explicitação das palavras. Assim, parece consensual que a leitura é fundamental para a aprendizagem de novas palavras, por isso quanto mais se lê maior é o desenvolvimento lexical. A leitura promove o aumento do capital lexical, logo as crianças que têm hábitos de leitura consistentes adquirem um capital lexical rico e variado mesmo sem serem expostas ao ensino explícito do léxico.

Os textos que o professor seleciona para trabalhar com a criança devem ser motivadores, variados, acessíveis e, em simultâneo, devem proporcionar algum grau de complexidade para que a criança seja levada a refletir. O professor deve constituir-se como modelo, uma vez que ele próprio deve usar léxico variado e rico, ao nível da oralidade, assim como se deve revelar um bom leitor, capaz de partilhar com os alunos o prazer das suas leituras.

Esperamos que este estudo possa contribuir para a reflexão dos docentes e consequentemente contribua para as suas práticas na abordagem do ensino do léxico, com vista ao sucesso escolar dos alunos.

Em relação às limitações do estudo é de salientar o facto de todas as professoras envolvidas terem um percurso de formação semelhante, na medida em que todas fizeram formação PNEP. Teria sido interessante o estudo ter envolvido professoras com diferentes percursos de formação.

Por fim, a dimensão da avaliação de conhecimento dos alunos não foi contemplada, embora constitua uma dimensão essencial, que poderá ser explorada e impulsionar a realização de pesquisas futuras.

Referências Bibliográficas

- Araújo, C. B. (2011). *O lugar das palavras na aula de língua materna*. Consultado em 5 junho 2012, no site <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/71/55>.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- 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 setembro de 2013, em http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?Action=par_titre
- Buescu, H.; Morais, J.; Rocha, M. R.; Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral de Educação. Consultado em 5 junho 2012, no site <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>.
- 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 julho de 2012, em <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Calaque.pdf>
- Calaque, E. (2008). L'enseignement du vocabulaire à l'école: Eléments de réflexion et propositions didactiques. *Conférence du 15 octobre*. Lyon. Consultado em outubro de 2012, em http://www2.ac-lyon.fr/services/maitrise-de-langue/IMG/pdf/synthese_calaque.pdf
- Campos, M. H. C. e Xavier, M. F. (1991). *Sintaxe e Semântica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, M. (2009). *Os dicionários portugueses*. Lisboa: Caminho.

- Costa, J., Cabral, A., Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Conhecimento Explícito da Língua: guião de Implementação do Programa*. Lisboa: ME –DGIDC.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas, teoria e prática*. Lisboa: Almedina.
- De Ketele, J.M. e Rogiers, X. (1999). Metodologia de recolha de dados. In De Ketele, J.M. e Rogiers, X. *Abordagem geral da recolha de informações* (pp. 11-44). Lisboa: Instituto Piaget.
- Dicionário Terminológico*. Consultado em junho 2012 em dt.dgicd.min-edu.pt/.
- Dreyfus, M. (2004). Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire. In *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004*. Consultado em julho de 2013 em <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/martine-dreyfus.pdf>
- Dromi, E. (1999). Early lexical development. In M. Barrett (Ed.). *The development of language* (pp. 99-132). London, UK: Psychology Press.
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. DGIDC, Lisboa.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. DGIDC, Lisboa.
- Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa. Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In Lima, J.A. e Pacheco, J. A. *Fazer investigação* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, P. (2012). *Concepções e práticas dos professores de língua portuguesa em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática: um estudo exploratório no 2.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em abril de 2013 em <http://hdl.handle.net/10400.21/2321>.

- Florin, A. (2002). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *Conférence de Mme Agnès FLORIN*, Seine-Saint-Denis, 3 Avril. Consultado em março de 2013, em http://www.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/contributions_reflexion/conf_a_florin.pdf
- Gaitas, S. & Martins, M. A. (2009). Relações entre crenças e práticas de linguagem escrita em professores do 1º ciclo. In B. Silva, L. Almeida, Alfonso Barca e M. Peralbo (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1271-1285). Braga: Universidade do Minho.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Howard, K. e Sharp, J. A., (1983). *The Management of a Student Research Project*. Aldershot: Gower.
- Kuczaj, S. (1999). The world of words: Thoughts on the development of lexicon. In M. Barrett (Ed.). *The development of language* (pp. 133-160). London, UK: Psychology Press.
- Lima, J. A. & Pacheco J. A. (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, M. G. (2007). As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspetiva autobiográfica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(7), 4-8.
- Lopes, A. C. M. & Rio Torto, G. (2007). *A semântica*. Lisboa: Caminho.
- Madeira, F. (2005). Crenças dos professores de português sobre o papel da gramática no ensino de língua portuguesa. *Linguagem & Ensino*, 8(2), 17-38.
- Mohamed, N. (2006). *An exploratory study of the interplay between teachers' beliefs, instructional practices & professional development* (Tese de Doutoramento). Universidade de Auckland.
- Neves, M.H. M. (2001). *Gramática na Escola*. São Paulo: Editora Contexto.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, N. M. G. (2011). *Ensino de Léxico e Texto Descritivo*. Dissertação de Mestrado em Didática da Língua Portuguesa no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Pais, A. P. & Sardinha, M. G. G. A. (2011). *Os caminhos do ensino e da aprendizagem do vocabulário: intercultura, corpus textual e lexicultura*. Consultado em 5 junho 2012, no site repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1074/1/Braga_actas.pdf
- Pereira, S. (2010). Explicitação gramatical no 1.º ciclo. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds). *Desenvolver competências em língua: percursos didáticos* (pp 145-174). Lisboa: Edições Colibri / Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1994). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Richardson, (1986). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed., pp. 102-119). New York: Simon & Schuster.
- Rodrigues, A. (2001). A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas. In Estrela, A. E Ferreira, J. (orgs) *Investigação em educação: métodos e técnicas* (pp. 59-70). Lisboa: Educa.
- Santos, M. A. (2007). *Gestão de sala de aula: crenças e práticas em professores do 1º ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da universidade do Minho.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2010). *Avaliação da linguagem oral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (1996). Onde pensas tu que vais? *Educação, Sociedades & Culturas*, n.º 6, 23-46. Porto: Edições Afrontamento.

Índice de Anexos

- I Quadro síntese dos descritores de desempenho relativos ao domínio lexical
- II Grelha de Análise da Observação de Aula P1
- III Transcrição da Entrevista à P1
- IV Grelha de Análise da Observação de Aula P2
- V Transcrição da Entrevista à P2
- VI Grelha de Análise da Observação de Aula P3
- VII Transcrição da Entrevista à P3
- VIII Grelha de Análise da Observação de Aula P4
- IX Transcrição da Entrevista à P4
- X Grelha de Análise de Conteúdo das 4 Entrevistas
- XI Cartaz recolhido na Observação de Aula da P1
- XII Texto fornecido aos alunos durante a Observação de Aula da P2
- XIII Mapa Semântico recolhido na Observação de Aula da P2
- XIV Ficha de Trabalho recolhida na Observação de Aula da P3

Anexos

Anexo I – Quadro síntese dos descritores de desempenho relativos ao domínio lexical

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
<i>Oralidade</i>			
<p>2.2. Assinalar palavras desconhecidas.</p> <p>3.3. Usar vocabulário adequado ao tema e à situação.</p>	<p>2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos</p> <p>1. Assinalar palavras desconhecidas.</p> <p>2. Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo.</p> <p>3. Produzir um discurso oral com correção</p> <p>4. Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado.</p>	<p>1. Escutar para aprender e construir conhecimentos</p> <p>1. Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas.</p> <p>3. Produzir um discurso oral com correção</p> <p>2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado (...).</p>	<p>3. Produzir um discurso oral com correção</p> <p>2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e preciso (...).</p>
<i>Leitura e escrita</i>			
<p>9. Apropriar-se de novos vocábulos</p> <p>1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano (...)</p> <p>12. Monitorizar a compreensão</p> <p>1. Sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas e pedir esclarecimento e informação ao professor e aos colegas.</p>	<p>9. Apropriar-se de novos vocábulos</p> <p>1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, profissões, passatempos, meios de transporte, viagens, férias, clima, estações do ano, fauna e flora).</p> <p>11. Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo</p> <p>1. Inferir o sentido de uma palavra desconhecida a partir do contexto frásico ou textual.</p> <p>12. Monitorizar a compreensão</p> <p>1. Sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas e pedir informação e esclarecimentos ao professor, procurando avançar hipóteses</p> <p>13. Elaborar e aprofundar conhecimentos</p> <p>2. Procurar informação na internet, a partir de palavras-chave fornecidas pelo professor ou em sítios selecionados por este, para preencher, com a informação pretendida, grelhas previamente elaboradas.</p> <p>17. Planificar a escrita de textos</p> <p>1. Formular as ideias-chave (sobre um tema dado pelo professor) a incluir num pequeno texto informativo.</p> <p>18. Redigir corretamente</p> <p>3. Utilizar sinónimos e</p>	<p>7. Apropriar-se de novos vocábulos</p> <p>1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, relações de parentesco, naturalidade e nacionalidade, costumes e tradições, desportos, serviços, livraria, biblioteca, saúde e corpo humano).</p> <p>12. Monitorizar a compreensão</p> <p>1. Sublinhar no texto as palavras desconhecidas, inferir o significado a partir de dados contextuais e confirmá-lo no dicionário.</p> <p>15. Redigir corretamente</p> <p>2. Usar vocabulário adequado.</p>	<p>8. Apropriar-se de novos vocábulos</p> <p>1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, países e regiões, meios de comunicação, ambiente, geografia, história, símbolos das nações).</p> <p>12. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos</p> <p>2. Preencher grelhas de registo, fornecidas pelo professor, tirar notas e identificar palavras-chave que permitam reconstituir a informação.</p> <p>16. Redigir corretamente</p> <p>3. Usar vocabulário adequado</p>

	pronomes para evitar a repetição de nomes.	20. Rever textos escritos 2. Verificar a adequação do vocabulário usado.	e específico dos temas tratados no texto. 22. Rever textos escritos 5. Verificar a adequação do vocabulário usado e proceder às reformulações necessárias. 24. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos 9. Interpretar sentidos da linguagem figurada.
Gramática			
22. Compreender formas de organização do léxico 1. A partir de atividades de oralidade verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto.	25. Compreender formas de organização do léxico 1. A partir de atividades de oralidade e de leitura, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto.	29. Compreender formas de organização do léxico 1. Identificar relações de significado entre palavras: sinónimos e antónimos.	13. Organizar famílias de palavras.

Fonte: Reis, C. (coord. 2009), Programa de português do ensino básico.

Quadro síntese dos descritores de desempenho e conteúdos relativos ao domínio lexical

1º e 2º anos	conteúdos	3º e 4º anos	conteúdos
Compreensão do oral			
Prestar atenção ao que ouve para tornar possível: - apropriar-se de novos vocábulos; - associar palavras ao seu significado; - identificar palavras desconhecidas; - integrar sistematicamente palavras no seu léxico. Utilizar técnicas simples para registar, tratar e reter informação - identificar palavras-chave; Expressão oral - usar vocabulário adequado ao tema e à situação	Vocabulário: sinónimos, antónimos, campo lexical	Prestar atenção ao que ouve para tornar possível: - apropriar-se de novos vocábulos; - descobrir pelo contexto palavras desconhecidas; Utilizar técnicas simples para registar, tratar e reter informação - identificar palavras-chave	Vocabulário: sinónimos, antónimos, famílias de palavras, campo semântico, campo lexical
Leitura			
Ler palavras através de - Antecipação; chaves contextuais (leitura de palavras em contexto)	Vocabulário relativo ao livro (título, subtítulo, capa, contracapa, lombada, ilustração, ilustrador)	Dominar o léxico do livro e da leitura e dos meios informáticos de acesso à informação Localizar informação a partir de palavras ou expressões-chave Descobrir o sentido de palavras desconhecidas com base na estrutura interna e no contexto semântico Captar sentidos implícitos;	
Plano lexical e semântico			
manipular palavras e frases comparar dados e descobrir regularidades	vocabulário Família de palavras sinónimos e antónimos	manipular palavras e frases comparar dados e descobrir regularidades Explicitar regras e procedimentos: identificar palavras que pertencem à mesma família identificar relações de significado entre palavras	Léxico e vocabulário (B.5.1) Família de palavras significação, relações semânticas entre palavras sinónimos e antónimos polissemia

Fonte: Reis, C. (coord. 2009), Programa de português do ensino básico.

Anexo II - Grelha de Análise da Observação de Aula P1

Local: Escola Básica do 1º ciclo do distrito de Lisboa

Ano de Escolaridade: 1.º ano

Data: 15/11/2012

Duração: 30 minutos

Categories	Subcategorias	Descrição geral	Exemplo	Inferências
Conteúdos	Coerência relativamente à planificação (sumário)	Não refere aos alunos que a atividade que vão realizar é uma “chuva de ideias”. Não há explicitação do que se pretende com esta atividade.	Exercícios: Léxico de Outono. Elaboração de um cartaz com uma imagem de Outono, no qual todos os alunos fazem “uma chuva de ideias” aplicando os conceitos que possuem sobre o tema.	
	Plano Lexical e Semântico	Vocabulário		NO
		Sinónimos, antónimos		
	Relações semânticas entre palavras	A professora vai interagindo com os alunos e vai pedindo: - palavras relacionadas com o outono;	P: O que te faz lembrar o outono? A: Caem folhas das árvores. A: As folhas	A questão colocada pela professora leva à exploração do campo lexical de

			<p>- cores de outono;</p> <p>- frutos de outono;</p> <p>- o nome da festa das castanhas;</p>	<p>mudam de cor.</p> <p>P: Quais são as cores do outono? A: Amarelo, castanho, laranja e vermelho.</p> <p>P: Que frutos comemos no outono? VA: castanhas, uvas, amoras, romãs, marmelo, abóbora.</p> <p>P: O que se faz com as abóboras? A: Tarte de abóbora, sopa.</p> <p>P: Como se chama a festa que se faz com as castanhas? A: Dia de S. Martinho.</p>	<p>outono.</p> <p>Aqui são estabelecidas relações de hiperonímia e de hiponímia.</p> <p>Continuam a ser estabelecidas as relações supra mencionadas.</p>
--	--	--	--	---	--

				A: Na festa das castanhas eu lembro-me que havia caruma.	A professora não faz a triagem da informação que os alunos dizem e escreve o que cada aluno diz de forma aleatória, ou seja, não há organização das relações estabelecidas ao nível do campo lexical, nem de hiperonímia e de hiponímia.
		Polissemia			NO

	Plano Morfológico	Flexão (verbal, nominal)			NO
		Derivação			NO
		Família de Palavras			NO
	Plano das classes de palavras	Classes e subclasses			NO
Contextualização	a partir do texto				NO
	a partir da frase				NO
	a partir da palavra		A professora cola num cartaz de papel cenário, uma folha A4 com a palavra “Outono” escrita e um desenho de uma árvore de Outono.	P: Quem sabe em que estação do ano estamos? A: Outono. P: Então hoje vamos falar do Outono.	A professora não explicita que vão fazer uma “chuva de ideias”.
Tipo de atividade	Construção de conhecimento				NO
	Treino				NO
	Avaliação				NO
	Mobilização para outras competências				NO
Rigor terminológico / científico	Conceções e terminologia atual (DT)		Pede aos alunos para identificarem as letras da palavra e juntarem o primeiro ditongo.	P: Quais são as letras que formam a palavra Outono? VA: Identificam as letras. P: Qual é o primeiro ditongo? VA: “Ou”.	A professora usa o termo ditongo inadequadamente para se referir ao dígrafo “ou”.
	Conceções e terminologia tradicional				NO

Interação	Exploração das intervenções / produções dos alunos	A professora na interação com os alunos apenas tem em conta as palavras relacionadas com frutos de outono.	P: Que frutos de outono conhecem? A: Morcego, por causa do dia das bruxas.	A professora não explora o possível raciocínio do aluno: morcego – dia das bruxas – abóbora - halloween – novembro – outono.
	Promoção de momentos de reflexão sobre a língua			NO
	Envolvimento dos alunos nas decisões			NO
Modalidades de trabalho	Trabalho em grande grupo	As palavras que vão surgindo do tema Outono são escritas no cartaz.		A professora chama individualmente cada aluno de modo que todos tenham oportunidade de responder e dar o seu

				contributo para o cartaz.
	Trabalho em pequenos grupos			NO
	Trabalho a pares			NO
	Trabalho individualizado			NO
Recursos utilizados	Manual			NO
	Caderno			NO
	Quadro			NO
	Fichas			NO
	Obras literárias			NO
	Internet			NO
	Música			NO
	Filme			NO
	Cartões			NO
	Cartazes			É utilizado um cartaz para fazer o registo do campo lexical de “Outono”.
	Dicionário			NO
Prontuário			NO	
Gramática			NO	

NO – Não observado

Anexo III - Transcrição da Entrevista à P1

Desenvolvimento lexical no 1º Ciclo do Ensino Básico

A. Legitimação da entrevista
▶ <i>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;</i>
<ul style="list-style-type: none">• Eu sou a Raquel Laranjeira, docente do 1º ciclo do E.B. e estou a fazer mestrado na área da didática da língua portuguesa na ESE de Lisboa.• O tema da minha dissertação é Desenvolvimento lexical no 1º Ciclo do Ensino Básico e a sua pertinência baseia-se no facto em que os instrumentos de regulação e as orientações curriculares (Programa de Português do Ensino Básico e Dicionário Terminológico) colocam novos desafios aos professores no domínio do ensino da língua. <p>Tem como objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none">a) Conhecer as concepções dos professores do 1º Ciclo relativamente ao ensino do léxico.b) Caracterizar as práticas docentes no que se refere ao ensino do léxico.c) Comparar as práticas com as concepções.d) Fazer um levantamento das necessidades de formação no domínio do ensino do léxico. <ul style="list-style-type: none">• Solicito a colaboração da professora uma vez que é de extrema importância serem os professores a expressarem as suas necessidades.• Na entrevista é garantido o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas.
1) Face ao exposto peço-lhe autorização para gravar a entrevista. Permite-me fazer a gravação da entrevista?
Sim.

B. Caracterização profissional do professor
▶ <i>Conhecer dados profissionais do professor;</i>
1) Qual a sua idade?
40 anos.
2) Quanto tempo de serviço tem? / Há quantos anos leciona?
Tenho quase 10 anos.

3) Qual é a sua formação base?
Tenho uma licenciatura em Ensino Básico 1º ciclo.
4) Fez alguma formação complementar à sua formação base? Em caso afirmativo, qual / quais?
Fiz formação contínua em matemática, em língua portuguesa e em quadros interativos.
5) Frequentou ações de formação na área da Língua Portuguesa? Em caso afirmativo, qual / quais?
Fiz uma Ação de Formação Contínua de Professores – 1º Ciclo do PNEP em 2010.

<i>C. Conceções dos professores acerca do ensino do Léxico</i>
► <i>Conhecer a opinião do professor sobre o desenvolvimento lexical;</i>
1) O que pensa sobre a importância de trabalhar o conhecimento explícito da língua?
Eu acho que é muito importante, trabalhar o conhecimento explícito, pois quanto melhor for o conhecimento das palavras e o que elas significam, melhor será o acesso às aprendizagens.
2) O que pensa sobre o ensino do léxico?
O ensino do léxico é fundamental para despertar aos alunos a curiosidade de saberem mais sobre as palavras, pois logo nos primeiros anos de escolaridade todas as crianças gostam de fazer jogos orais e escritos que são muito importantes para o desenvolvimento lexical.
► <i>Conhecer as atitudes do professor face aos novos programas e ao Dicionário Terminológico</i>
3) Tem conhecimentos sobre os novos programas de Língua Portuguesa?
Sim.
4) Conhece as indicações relativas ao conhecimento explícito do léxico, constante nos novos programas?
Sim.
5) Para trabalhar o ensino explícito do léxico utiliza o dicionário terminológico?
Com os alunos não. Eu consulto às vezes.

<i>D. Prática docente: realização de atividades para desenvolver o conhecimento lexical</i>	
► <i>Conhecer as práticas docentes para o desenvolvimento do conhecimento lexical dos alunos;</i>	
1) Considera importante desenvolver o conhecimento lexical nos alunos?	
Sim.	
2) Como acha que os alunos aumentam o seu capital lexical?	
Através da audição e da leitura de histórias.	
3) Como acha que se desenvolve a consciência lexical dos alunos?	
Esta competência desenvolve-se com o contacto sistemático com palavras novas. Se uma criança tiver hábitos de leitura, se os pais lhe proporcionarem momentos de leitura de contos ou histórias é natural que o desenvolvimento lexical seja maior.	
4) Como acha que o professor pode potenciar o desenvolvimento do conhecimento lexical dos alunos?	
Lendo-lhes histórias. Pedindo-lhes sinónimos e antónimos de palavras das histórias. Fazendo áreas vocabulares.	
5) Que atividade realiza mais frequentemente na área da Língua Portuguesa?	
Leitura de histórias, pois é uma das formas que leva os alunos a terem contato com novo léxico.	
6) Com que atividades potencia o aumento do capital lexical dos seus alunos?	
Existem várias tais como a “chuva de ideias” que ajuda na construção dos mapas semânticos que ajudam a organizar os conceitos num texto.	
7) Como trabalha o léxico partindo de atividades de leitura?	
Através de leitura de histórias faço a antecipação de conteúdos de forma a perceber o que os alunos já sabem sobre o tema e a partir daí dar a conhecer novo léxico.	
8) Formule uma atividade que faz frequentemente para trabalhar o léxico/vocabulário.	
Folhas de registo (não sei se é este o termo correto), que ajudam a organizar o que os alunos já sabem, o que querem saber e o que já aprenderam.	

<i>E. Formação de professores para o ensino explícito do léxico</i>	
► <i>Identificar as necessidades de formação percebidas pelos professores no âmbito do ensino explícito do léxico;</i>	

1) Sente necessidades de formação para dar resposta ao ensino explícito do léxico?
Sinto.
2) Que temas, gostaria que fossem trabalhados na formação sobre o ensino explícito do léxico?
Laboratórios gramaticais.
► <i>Identificar as modalidades formativas preferidas pelos docentes;</i>
3) Como gostaria que fosse planeada a formação? (cursos, oficinas, projetos, círculo de estudos...)
Com oficinas.

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo IV - Grelha de Análise da Observação de Aula P2

Local: Escola Básica do 1º ciclo do distrito de Lisboa

Ano de Escolaridade: 2.º ano

Data: 22/11/2012

Duração: 30 minutos

Categories	Subcategorias	Descrição geral	Exemplo	Inferências
Conteúdos	Coerência relativamente à planificação (sumário)	Há explicitação da atividade que os alunos vão realizar a partir da leitura do texto dado sobre as plantas.	Leitura e exploração de um texto informativo acerca das plantas. Elaboração de mapa semântico sobre as plantas partindo da informação do texto.	
	Plano Lexical e Semântico	Vocabulário	Há introdução de novo vocabulário a partir da interação. - Explica que no ar há três elementos: o vapor de água, o oxigénio e o dióxido de carbono. Pedes aos alunos para inspirarem e pergunta-lhes para onde vai o ar / oxigénio. -De seguida pede para expirarem. Explica que o ar que libertam é o dióxido de carbono e diz-lhes que as árvores fazem o contrário de nós,	- Oxigénio. - Dióxido de carbono. - Nutrientes.

			o que nos dá muito jeito. - Clarifica que as árvores inspiram o dióxido de carbono e expiram oxigénio e que é por isso que dizemos que as árvores nos dão oxigénio.		
		Sinónimos, antónimos			NO
		Relações semânticas entre palavras	A professora vai interagindo com os alunos e vai questionando: - sobre o que se fala no texto; - o que aprenderam; - pede exemplos de plantas; - pede exemplos de árvores;	P: Qual o tema do nosso texto? A: As plantas. P: O que aprenderam sobre as plantas? A: Que são seres vivos e que há plantas grandes e plantas pequenas. P: Deem-me um exemplo de uma planta. A: Árvore. P: Deem-me um exemplo de uma árvore. VA: Castanheiro,	É estabelecida a relação de hiperonímia e de hponímia entre seres vivos e árvores, arbustos e ervas.

			<p>- Refere que existem plantas mais pequenas que as árvores.</p> <p>- Refere que existem plantas mais pequenas que os arbustos.</p> <p>- Afirma que as plantas são todas diferentes umas das outras, mas que todas têm alguma coisa em comum.</p>	<p>pereira, figueira, laranjeira, cerejeira, limoeiro.</p> <p>P: Vejam no texto como se chamam as plantas mais pequenas do que as árvores. A: arbustos.</p> <p>P: Como se chamam as plantas mais pequenas que os arbustos? VA: Ervas.</p> <p>P: Quais as partes que todas as plantas têm? VA: Raiz. P: O que é a raiz? A: É o que está debaixo da terra. A: Às vezes há árvores que têm as raízes fora da</p>	<p>Relação parte / todo.</p>
--	--	--	--	---	------------------------------

			<p>- Chama à atenção para a função da raiz.</p> <p>- Insiste sobre as outras partes comuns das plantas.</p> <p>- Fala do habitat das plantas.</p> <p>- Menciona que o texto refere a</p>	<p>terra.</p> <p>P: Para que serve a raiz das plantas? A: Para segurar as plantas.</p> <p>P: Quais são as outras partes comuns das plantas? A: Tronco, folhas e frutos. A: Frutos não!</p> <p>P: Onde vivem as plantas? A: Em diferentes ambientes. P: Questiona o que são diferentes ambientes? A: São os sítios onde a planta pode crescer. P: Que sítios são esses? A: aquático, terrestre e aéreo.</p>	<p>Estas questões mostram as relações parte / todo.</p> <p>É também aqui estabelecida a relação de hiperonímia e de hiponímia entre ambientes e aquático, aéreo e terrestre.</p>
--	--	--	--	--	--

			<p>utilidade das plantas.</p> <p>- Continua a explorar o texto.</p>	<p>P: Para que servem as plantas?</p> <p>A: Para nós podermos respirar. As árvores têm oxigénio que é o ar que nós respiramos.</p> <p>P: As árvores dão-nos ar ou oxigénio?</p> <p>A: Oxigénio. Vem das árvores e nós respiramos.</p> <p>P: O que nos dão mais as plantas?</p> <p>A: Alimentos, frutas e legumes.</p> <p>P: Diz aos alunos que além de frutos e folhas também comemos raízes e dá o exemplo da cenoura e do nabo.</p>	<p>Os alunos leem listagens de frutos e legumes expostas nas paredes.</p>
--	--	--	---	---	---

		Polissemia			NO
	Plano Morfológico	Flexão (verbal, nominal)			NO
		Derivação			NO
		Família de Palavras			NO
	Plano das classes de palavras	Classes e subclasses			NO
Contextualização	a partir do texto		A professora entrega um texto sobre as plantas para os alunos colarem no caderno e fazerem a leitura individualizada e em voz alta.		
	a partir da frase				NO
	a partir da palavra				NO
Tipo de atividade	Construção de conhecimento				
	Treino				NO
	Avaliação				NO
	Mobilização para outras competências				NO
Rigor terminológico / científico	Conceções e terminologia atual (DT)		Não refere terminologia.		
	Conceções e terminologia tradicional		Não refere terminologia.		
Interação	Exploração das intervenções / produções dos alunos		- Explica que debaixo e misturado com a terra estão os bichinhos que morreram e que as árvores tiram de dentro da terra a água. - A professora explica que as raízes estão fixas e que vão tirando da terra os nutrientes. Relembra que	Há alunos que podem para acrescentar no mapa semântico do outono o nome das árvores que perdem as folhas	Acolhe bem o que os alunos pedem e diz que vai acrescentar o nome das

		falaram dos nutrientes. - A professora esclarece as dúvidas dos alunos.	no inverno.	árvores no mapa semântico do “Outono” que fizeram e está exposto na sala de aula.
	Promoção de momentos de reflexão sobre a língua			NO
	Envolvimento dos alunos nas decisões			NO
Modalidades de trabalho	Trabalho em grande grupo	Diz aos alunos que vão organizar a informação do texto sobre as plantas num mapa semântico.		Apesar das respostas serem individualizadas, a atividade é realizada em grande grupo, tendo como objetivo a construção de um mapa semântico relacionado com as plantas.

	Trabalho em pequenos grupos			NO
	Trabalho a pares			NO
	Trabalho individualizado	Quando a professora questiona o que nos dão as plantas, os alunos olham à volta e recorreram às listagens das paredes.		Os alunos revelam alguma autonomia e consultam o material exposto.
Recursos utilizados	Manual			NO
	Caderno	Colam o texto no caderno.		
	Quadro			NO
	Fichas	Foi entregue a cada aluno uma folha A4 com o mapa semântico para ser preenchido de acordo com o que aprenderam.		
	Obras literárias			NO
	Internet			NO
	Música			NO
	Filme			NO
	Cartões			NO
	Cartazes	É realizado um cartaz no qual é registada a informação do texto. Os alunos fazem este registo na ficha de trabalho.		
	Dicionário			NO
Prontuário			NO	
Gramática			NO	

NO – Não observado

Anexo V – Transcrição da Entrevista à P2

Desenvolvimento lexical no 1º Ciclo do Ensino Básico

A. Legitimação da entrevista
► <i>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;</i>
<ul style="list-style-type: none">• Eu sou a Raquel Laranjeira, docente do 1º ciclo do E.B. e estou a fazer mestrado na área da didática da língua portuguesa na ESE de Lisboa.• O tema da minha dissertação é Desenvolvimento lexical no 1º Ciclo do Ensino Básico e a sua pertinência baseia-se no facto em que os instrumentos de regulação e as orientações curriculares (Programa de Português do Ensino Básico e Dicionário Terminológico) colocam novos desafios aos professores no domínio do ensino da língua. <p>Tem como objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none">a) Conhecer as concepções dos professores do 1º Ciclo relativamente ao ensino do léxico.b) Caracterizar as práticas docentes no que se refere ao ensino do léxico.e) Comparar as práticas com as concepções.f) Fazer um levantamento das necessidades de formação no domínio do ensino do léxico. <ul style="list-style-type: none">• Solicito a colaboração da professora uma vez que é de extrema importância serem os professores a expressarem as suas necessidades.• Na entrevista é garantido o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas.
1) Face ao exposto peço-lhe autorização para gravar a entrevista. Permite-me fazer a gravação da entrevista?
Sim

B. Caracterização profissional do professor
► <i>Conhecer dados profissionais do professor;</i>
1) Qual a sua idade?
Tenho 31 anos.
2) Quanto tempo de serviço tem? / Há quantos anos leciona?

Tenho 9 anos de serviço completos.
3) Qual é a sua formação base?
Fiz a licenciatura de Professores do Ensino Básico-1º ciclo na ESE de Lisboa
4) Fez alguma formação complementar à sua formação base? Em caso afirmativo, qual / quais?
Só as ações de formação promovidas pelos centros de formação.
5) Frequentou ações de formação na área da Língua Portuguesa? Em caso afirmativo, qual / quais?
Sim, fiz a formação no âmbito do PNEP e várias outras não creditadas promovidas pelo Movimento da Escola Moderna e pelas Bibliotecas Municipais de Oeiras.

<i>C. Conceções dos professores acerca do ensino do Léxico</i>
► <i>Conhecer a opinião do professor sobre o desenvolvimento lexical;</i>
1) O que pensa sobre a importância de trabalhar o conhecimento explícito da língua?
Acho que é importante.
2) O que pensa sobre o ensino do léxico?
Penso que é importante, e ainda mais no meio social em que trabalho, no entanto tenho muitas dúvidas e limitações nesta área.
► <i>Conhecer as atitudes do professor face aos novos programas e ao Dicionário Terminológico</i>
3) Tem conhecimentos sobre os novos programas de Língua Portuguesa?
Penso que sim.
4) Conhece as indicações relativas ao conhecimento explícito do léxico, constante nos novos programas?
Julgo que sim...sem certeza...
5) Para trabalhar o ensino explícito do léxico utiliza o dicionário terminológico?
Não...mas já consultei por curiosidade...

<i>D. Prática docente: realização de atividades para desenvolver o conhecimento lexical</i>	
► <i>Conhecer as práticas docentes para o desenvolvimento do conhecimento lexical dos alunos;</i>	
1) Considera importante desenvolver o conhecimento lexical nos alunos?	
Muito.	
2) Como acha que os alunos aumentam o seu capital lexical?	
Acho que, numa primeira fase, estando imersos num contexto conversacional rico...na família, na escola...ouvindo histórias...depois há o trabalho em sala de aula...	
3) Como acha que se desenvolve a consciência lexical dos alunos?	
Diariamente, com a conversação...e com atividades específica e orientadas para tal como listas de palavras por temas, mapas semânticos, famílias de palavras...	
4) Como acha que o professor pode potenciar o desenvolvimento do conhecimento lexical dos alunos?	
Com as atividades que referi...a leitura de diferentes tipos de texto também é importante, assim como o aproveitamento dos conteúdos das outras áreas, principalmente o Estudo do Meio.	
5) Que atividade realiza mais frequentemente na área da Língua Portuguesa?	
Ao nível do 2º ano... atividades de leitura e compreensão.	
6) Com que atividades potencia o aumento do capital lexical dos seus alunos?	
Com aquelas que falei, faço muitas vezes mapas semânticos, parecem-me muito uteis porque enquadram a informação e os novos vocábulos...e ajudam à construção textual.	
7) Como trabalha o léxico partindo de atividades de leitura?	
Depende do tipo de texto a trabalhar... como ainda não começámos a usar o dicionário, usamos o comilão de palavras, onde registamos as “ palavras novas”, com textos informativos fazemos listas de palavras sobre os temas, ou mapas semânticos.	
8) Formule uma atividade que faz frequentemente para trabalhar o léxico/vocabulário.	
Partimos da exploração de um texto informativo sobre o tema que estamos a trabalhar e preenchemos o mapa semântico...quando o tema é mais conhecido dos alunos, como por exemplo “O Outono”, fazemos ao contrário...primeiro fazemos o mapa semântico e partindo dele constroem um texto.	

<i>E. Formação de professores para o ensino explícito do léxico</i>
► <i>Identificar as necessidades de formação percebidas pelos professores no âmbito do ensino explícito do léxico;</i>
1) Sente necessidades de formação para dar resposta ao ensino explícito do léxico?
Sim.
2) Que temas, gostaria que fossem trabalhados na formação sobre o ensino explícito do léxico?
Gostava que fossem formações de carácter prático, tipo oficinas, onde nos dessem sugestões de atividades e instrumentos para trabalhar o léxico.
► <i>Identificar as modalidades formativas preferidas pelos docentes;</i>
3) Como gostaria que fosse planeada a formação? (cursos, oficinas, projetos, círculo de estudos...)
Gosto da componente prática das oficinas.

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo VI - Grelha de Análise da Observação de Aula P3

Local: Escola Básica do 1º ciclo do distrito de Lisboa

Ano de Escolaridade: 3.º ano

Data: 07/11//2012

Duração: 30 minutos

Categorias	Subcategorias	Descrição geral	Exemplo	Inferências	
Conteúdos	Coerência relativamente à planificação (sumário)	Não há explicitação da atividade que os alunos vão realizar. Apenas é pedido aos alunos que comecem a fazer a ficha de trabalho. São abordados alguns conteúdos sumariados (família de palavras). A área vocabular não foi explorada.	Desenvolvimento do léxico. Área vocabular de palavras. Profissões – família de palavras. Exercícios.		
	Plano Lexical e Semântico	Vocabulário	Há a exploração do vocabulário relacionado com o excerto do texto apresentado.	P: Quais as palavras da família que sublinharam? VA: barbearia, barbeiro, barbear, barbudo, barbas barbeados.	
		Sinónimos, antónimos	Explica que palavras que têm o mesmo significado são palavras sinónimas e não da mesma família.	P: O que são famílias de palavras? A: São palavras que têm o mesmo significado, por ex.: bonita - linda.	
		Relações			NO

		semânticas entre palavras			
		Polissemia			NO
	Plano Morfológico	Flexão (verbal, nominal)	Refere que barba é o singular de barbas e barbas o plural de barba.	P: Há mais alguma palavra diferente? A: Barbas.	Flexão é diferente de família de palavras.
		Derivação	Refere que a palavra base é mais pequena que todas as outras e que as outras palavras derivam dessa.		
		Família de Palavras	A partir da ficha a professora explora famílias de palavras de barba e flor. Explica e sublinha a base da palavra “casa”. Escreve todas as palavras retiradas do texto ditas pelos alunos que formam uma família de palavras e à frente escreve o seu significado.	P: O que são família de palavras? A: Palavras que começam da mesma maneira. A: “casota” e “Casinha” não têm a mesma palavra “casa”. A: barbearia, barbeiro, barbear, barbudo, barbas barbeados.	
	Plano das classes de palavras	Classes e subclasses			NO

Contextualização	a partir do texto	A Professora explora um excerto do texto “O macaco do rabo cortado”, para explorar as famílias de palavras.		
	a partir da frase			NO
	a partir da palavra			NO
Tipo de atividade	Construção de conhecimento			NO
	Treino	Existe na resolução de exercícios.		
	Avaliação			NO
	Mobilização para outras competências			NO
Rigor terminológico / científico	Conceções e terminologia atual (DT)	Utiliza a terminologia, contudo há erros na sua utilização.	<p>P: As palavras da mesma família começam todas com a mesma base e além disso os significados estão todos relacionados.</p> <p>As palavras da família têm que ter esta palavra no princípio, no meio ou no fim. “Casota”, “Casarão”.</p>	<p>Nas palavras da mesma família não é obrigatório o radical estar no início da nova palavra. Ex. barco, barqueiro, barçaça, embarcar, embarcação e desembarque. Nota-se</p>

				alguma imprecisão no uso do termos <i>base</i> como radical. A professora chama <i>base</i> e sublinha o radical.
	Conceções e terminologia tradicional			NO
Interação	Exploração das intervenções / produções dos alunos	A: Posso dar um exemplo? A palavra “casa”. A: “Casaco”. P: Essa não dá, não tem a ver com o objeto, tem que ter a ver com o significado da palavra.		NO
	Promoção de momentos de reflexão sobre a língua			NO
	Envolvimento dos alunos nas decisões			NO
Modalidades de trabalho	Trabalho em grande grupo	A atividade foi realizada sempre com a interação da professora e dos alunos.		
	Trabalho em pequenos grupos			NO
	Trabalho a pares			NO
	Trabalho individualizado	Registo na ficha de trabalho.		
	Manual			NO
	Caderno			NO
	Quadro	Regista um exemplo dado por um		

Recursos utilizados		aluno. Regista todas as palavras da família de “barba” e os seus significados.		
	Fichas	A Professora dá uma ficha de trabalho com exercícios práticos sobre família de palavras.		
	Obras literárias	O excerto do texto explorado é retirado da obra “O macaco do rabo cortado” de António Torrado.		
	Internet			NO
	Música			NO
	Filme			NO
	Cartões			NO
	Cartazes			NO
	Dicionário			NO
Prontuário			NO	
Gramática			NO	

NO – Não observado

Anexo VII – Transcrição da Entrevista à P3

Desenvolvimento lexical no 1º Ciclo do Ensino Básico

A. Legitimação da entrevista
▶ <i>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;</i>
<ul style="list-style-type: none">• Eu sou a Raquel Laranjeira, docente do 1º ciclo do E.B. e estou a fazer mestrado na área da didática da língua portuguesa na ESE de Lisboa.• O tema da minha dissertação é Desenvolvimento lexical no 1º Ciclo do Ensino Básico e a sua pertinência baseia-se no facto em que os instrumentos de regulação e as orientações curriculares (Programa de Português do Ensino Básico e Dicionário Terminológico) colocam novos desafios aos professores no domínio do ensino da língua. <p>Tem como objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none">a) Conhecer as concepções dos professores do 1º Ciclo relativamente ao ensino do léxico.b) Caracterizar as práticas docentes no que se refere ao ensino do léxico.g) Comparar as práticas com as concepções.h) Fazer um levantamento das necessidades de formação no domínio do ensino do léxico. <ul style="list-style-type: none">• Solicito a colaboração da professora uma vez que é de extrema importância serem os professores a expressarem as suas necessidades.• Na entrevista é garantido o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas.
1) Face ao exposto peço-lhe autorização para gravar a entrevista. Permite-me fazer a gravação da entrevista?
Sim.

B. Caracterização profissional do professor
▶ <i>Conhecer dados profissionais do professor;</i>
1) Qual a sua idade?
34
2) Quanto tempo de serviço tem? / Há quantos anos leciona?

10 anos
3) Qual é a sua formação base?
Curso Professores de 1º ciclo de Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Lisboa.
4) Fez alguma formação complementar à sua formação base? Em caso afirmativo, qual / quais?
Encontro-me a frequentar o Mestrado em Didática da Língua Portuguesa.
5) Frequentou ações de formação na área da Língua Portuguesa? Em caso afirmativo, qual / quais?
Sim, dois anos do PNEP.

<i>C. Concepções dos professores acerca do ensino do Léxico</i>
► <i>Conhecer a opinião do professor sobre o desenvolvimento lexical;</i>
1) O que pensa sobre a importância de trabalhar o conhecimento explícito da língua?
É fundamental. Porquê? Porque se os alunos não estiverem conscientes das relações que existem entre palavras e das regras gramaticais pelas quais a sua língua se rege, dificilmente terão uma consciência mais abrangente e um uso mais adequado da língua em termos formais falando e em termos académicos um dia mais tarde.
2) O que pensa sobre o ensino do léxico?
A mesma coisa. É fundamental. Se trabalha relações existentes entre palavras, se trabalha conhecimento explícito da língua deve ser trabalhado.
► <i>Conhecer as atitudes do professor face aos novos programas e ao Dicionário Terminológico</i>
3) Tem conhecimentos sobre os novos programas de Língua Portuguesa?
Alguns.
4) Conhece as indicações relativas ao conhecimento explícito do léxico, constante nos novos programas?
Conheço algumas sim. Estou mais ou menos dentro do assunto.
5) Para trabalhar o ensino explícito do léxico utiliza o dicionário terminológico?
Para os alunos não. Consulto pessoalmente algumas vezes. Não uso terminologia com os alunos.

<i>D. Prática docente: realização de atividades para desenvolver o conhecimento lexical</i>
► <i>Conhecer as práticas docentes para o desenvolvimento do conhecimento lexical dos alunos;</i>
1) Considera importante desenvolver o conhecimento lexical nos alunos?
Sim, sim lá porque considero importante porque normalmente os contextos socio económicos onde os alunos estão integrados não lhes permitem um uso muito abrangente da língua, exceto em classes mais favorecidas, mas não lhes permitem o uso de determinadas questões mais formais da língua que devem ser trabalhadas ou pelo menos eles terem conhecimento, depois se usam ou não.
2) Como acha que os alunos aumentam o seu capital lexical?
Lendo, lendo, escrevendo, pesquisando, tendo contacto.
3) Como acha que se desenvolve a consciência lexical dos alunos?
Ah, isso é explorando a relação entre as palavras.
4) Como acha que o professor pode potenciar o desenvolvimento do conhecimento lexical dos alunos?
Fazendo-os refletir, trabalhando os erros que eles que eles cometem de forma a alertá-los para a forma correta de usar determinados termos.
5) Que atividade realiza mais frequentemente na área da Língua Portuguesa?
Na área da língua portuguesa, 3º ano é desenvolvimento da escrita é o que mais trabalho, alguma gramática, algum conhecimento explícito da língua mas até isso decorre das produções escritas normalmente.
6) Com que atividades potencia o aumento do capital lexical dos seus alunos?
Oficinas, oficinas de palavras. Por exemplo estamos a trabalhar os diferentes tipos de nomes, antes de lhes dizer apresento material que lhes permita identificar os nomes que quero que é dirigido, mas é apresentando recorrendo a material sobre o qual eles possam trabalhar e refletir e descobrir alguma coisa e depois sistematizar com cartazes.
7) Como trabalha o léxico partindo de atividades de leitura?
Recorrendo ao dicionário, pesquisando significados de palavras que os alunos não conhecem identificando-as primeiro tentamos refletir acerca da origem da palavra se pelo contexto ou pela origem não chegarmos lá vamos pesquisar no dicionário.
8) Formule uma atividade que faz frequentemente para trabalhar o

léxico/vocabulário.
Pode ser na mesma a identificação de palavras em textos e a pesquisa sobre o significado das mesmas.

<i>E. Formação de professores para o ensino explícito do léxico</i>
► <i>Identificar as necessidades de formação percebidas pelos professores no âmbito do ensino explícito do léxico;</i>
1) Sente necessidades de formação para dar resposta ao ensino explícito do léxico?
Sim, sim acho que era importante porque nós trabalhamos muito numa perspetiva de desenvolvimento de vocabulário, mais do que desenvolvimento de léxico, estamos um bocadinho presos a isso e se calhar a formação vinha ajudar bastante.
2) Que temas, gostaria que fossem trabalhados na formação sobre o ensino explícito do léxico?
Áreas vocabulares, famílias de palavras a relações entre palavras.
► <i>Identificar as modalidades formativas preferidas pelos docentes;</i>
3) Como gostaria que fosse planeada a formação? (cursos, oficinas, projetos, círculo de estudos...)
Cursos, se calhar em cursos. Formação no mesmo género do Pnep. Ter uma equipe de formadores que estivesse nas escolas ou que fosse “mandatada” pela Escola Superior de Educação para fazer a formação de professores a esse nível.

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo VIII - Grelha de Análise da Observação de Aula P4

Local: Escola Básica do 1º ciclo do distrito de Lisboa

Ano de Escolaridade: 4.º ano

Data: 22/11/2012

Duração: 30 minutos

Categories	Subcategorias	Descrição geral	Exemplo	Inferências	
Conteúdos	Coerência relativamente à planificação (sumário)	São abordados os conteúdos sumariados. Treina família de palavras, tema que não está sumariado.	Análise gramatical do texto: “O milagre das rosas”. Classificação morfológica de palavras.		
	Plano Lexical e Semântico	Vocabulário	Introdução de novos vocábulos, através da realização de exercícios.	A: “Solário”.	
		Sinónimos, antónimos			NO
		Relações semânticas entre palavras			NO
	Polissemia	Há a explicação de que solário onde as pessoas se bronzeiam artificialmente, como é com luzes e máquinas não é da família de “sol”. Refere que na antiguidade o solário era um relógio de sol e esse sim é da família de “sol”. Explica as duas aceções da palavra “solário”.	P: Quero uma palavra da família de sol. A: Solário. P: Perceberam? A: Sim, as palavras podem ter vários significados.	As duas aceções da palavra solário deveriam ter sido aceites como sendo da mesma	

					família.
Plano Morfológico	Flexão (verbal, nominal)	Interage com os alunos pedindo que façam a flexão do determinante em género e em número.	P: Como se diz a palavra “um” no feminino, no feminino plural e no masculino plural? A: Uma, umas e uns.		
	Derivação				NO
	Família de Palavras	São exploradas diferentes famílias de palavras, através do uso do dicionário. (Sol, jardim, rosa)	P: Quem me diz uma palavra da família de sol? A: Solar.		O trabalho é feito para trabalhar classes de palavras. Ex. A professora dá a palavra <i>rosa</i> e pede um nome, um adjetivo e um verbo da família dessa palavra.
Plano das classes de palavras	Classes e subclasses	Nos exercícios propostos a professora pede para que os alunos distingam dentro das famílias de	A: “Rosáceo”. P: “Rosáceo” é nome ou é		

			<p>palavras os nomes, os verbos e os adjetivos. Explica que “rosácea” é nome e “rosáceo” é adjetivo.</p> <p>São feitos diversos exercícios de classificação morfológica de palavras (<i>povo, um, Dinis, lendária, é, e distribuir</i>).</p>	<p>adjetivo? VA: Silêncio.</p> <p>P: Classifica morfológicamente a palavra <i>povo</i>. A: Nome comum, masculino singular.</p>	
Contextualização	a partir do texto		“O milagre das rosas”.		
	a partir da frase				NO
	a partir da palavra				NO
Tipo de atividade	Construção de conhecimento				NO
	Treino		Realizam os mesmos exercícios para palavras diferentes.		
	Avaliação				NO
	Mobilização para outras competências				NO
Rigor terminológico / científico	Conceções e terminologia atual (DT)		Não usa terminologia.		Usa a terminologia tradicional para identificar classes de palavras (classificação morfoló-

				gica). A Professora não aplica na questão “Como se diz a palavra “um” no feminino, no feminino plural e no masculino plural?” os termos determinante e de flexão em número e em género.
	Conceções e terminologia tradicional	- Pouca precisão. - Usa terminologia tradicionalmente referida em contextos didáticos.		
Interação	Exploração das intervenções / produções dos alunos	Quando os alunos respondem ao solicitado de forma incorreta, a professora questiona os colegas se concordam com a resposta e pede para justificarem, mas não explora suficientemente de forma a ficarem esclarecidos.	P: Pede uma palavra da família de sol que seja verbo. A: “Sólido”. P: “Sólido” é um verbo? A: Não, é um nome.	

	Promoção de momentos de reflexão sobre a língua			NO
	Envolvimento dos alunos nas decisões			NO
Modalidades de trabalho	Trabalho em grande grupo	Os exercícios foram realizados em conjunto oralmente.		
	Trabalho em pequenos grupos			NO
	Trabalho a pares			NO
	Trabalho individualizado			NO
Recursos utilizados	Manual	O texto era do manual.		
	Caderno	Registo dos exercícios.		
	Quadro	Os alunos escreveram as respostas corretas dos exercícios solicitados.		
	Fichas			NO
	Obras literárias			NO
	Internet			NO
	Música			NO
	Filme			NO
	Cartões			NO
	Cartazes			NO
	Dicionário	Para consulta de palavras da mesma família.		
	Prontuário			NO
Gramática			NO	

NO – Não observado

Anexo IX – Transcrição da Entrevista à P4

Desenvolvimento lexical no 1º Ciclo do Ensino Básico

A. Legitimação da entrevista
▶ <i>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;</i>
<ul style="list-style-type: none">• Eu sou a Raquel Laranjeira, docente do 1º ciclo do E.B. e estou a fazer mestrado na área da didática da língua portuguesa na ESE de Lisboa.• O tema da minha dissertação é Desenvolvimento lexical no 1º Ciclo do Ensino Básico e a sua pertinência baseia-se no facto em que os instrumentos de regulação e as orientações curriculares (Programa de Português do Ensino Básico e Dicionário Terminológico) colocam novos desafios aos professores no domínio do ensino da língua. <p>Tem como objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Conhecer as concepções dos professores do 1º Ciclo relativamente ao ensino do léxico.b) Caracterizar as práticas docentes no que se refere ao ensino do léxico.<ul style="list-style-type: none">i) Comparar as práticas com as concepções.j) Fazer um levantamento das necessidades de formação no domínio do ensino do léxico.<ul style="list-style-type: none">• Solicito a colaboração da professora uma vez que é de extrema importância serem os professores a expressarem as suas necessidades.• Na entrevista é garantido o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas.
1) Face ao exposto peço-lhe autorização para gravar a entrevista. Permite-me fazer a gravação da entrevista?
Sim.

B. Caracterização profissional do professor
▶ <i>Conhecer dados profissionais do professor;</i>
1) Qual a sua idade?
53.
2) Quanto tempo de serviço tem? / Há quantos anos leciona?

29 anos.
3) Qual é a sua formação base?
Magistério Primário – Bacharelato.
4) Fez alguma formação complementar à sua formação base? Em caso afirmativo, qual / quais?
Não.
5) Frequentou ações de formação na área da Língua Portuguesa? Em caso afirmativo, qual / quais?
Sim. - A leitura como processo da construção do saber; - Formação contínua do PNEP, fiz os dois anos;

C. Conceções dos professores acerca do ensino do Léxico
► <i>Conhecer a opinião do professor sobre o desenvolvimento lexical;</i>
1) O que pensa sobre a importância de trabalhar o conhecimento explícito da língua?
Para sabermos falar e escrever uma língua precisamos de conhecer as letras, os sons, as regras e trabalhar em palavras, frases, textos e aqui devemos trabalhar a leitura, a escrita, a compreensão e a expressão.
2) O que pensa sobre o ensino do léxico?
Léxico significa o repertório total de palavras existentes numa determinada língua. Para se compreender uma mensagem precisamos de conhecer as palavras e o que elas significam, por isso considero o ensino do léxico fundamental.
► <i>Conhecer as atitudes do professor face aos novos programas e ao Dicionário Terminológico</i>
3) Tem conhecimentos sobre os novos programas de Língua Portuguesa?
Sim.
4) Conhece as indicações relativas ao conhecimento explícito do léxico, constante nos novos programas?
Sim. Trabalho o vocabulário, família de palavras, sinónimos e antónimos.
5) Para trabalhar o ensino explícito do léxico utiliza o dicionário terminológico?

Não.

D. Prática docente: realização de atividades para desenvolver o conhecimento lexical

► *Conhecer as práticas docentes para o desenvolvimento do conhecimento lexical dos alunos;*

1) Considera importante desenvolver o conhecimento lexical nos alunos?

Claro. Quanto mais palavras conhecerem (sinónimos e antónimos) mais enriquecem o vocabulário e melhor escrevem e compreendem o que leram.

2) Como acha que os alunos aumentam o seu capital lexical?

Lendo e escrevendo, bem como tentando saber o significado das palavras.

3) Como acha que se desenvolve a consciência lexical dos alunos?

Levando-os a ler temas variados e incentivando-os a compreender o que leram.

4) Como acha que o professor pode potenciar o desenvolvimento do conhecimento lexical dos alunos?

Utilizando o dicionário.

5) Que atividade realiza mais frequentemente na área da Língua Portuguesa?

Várias. Leitura e interpretação, consulta de dicionário e classe de palavras.

6) Com que atividades potencia o aumento do capital lexical dos seus alunos?

Consulta de dicionários, quando se trabalham textos.

7) Como trabalha o léxico partindo de atividades de leitura?

Consultando no dicionário palavras difíceis. Depois ler a frase utilizando sinónimos encontrados para perceberem que uma palavra tem vários significados, mas que cada um se adapta a determinado contexto.

8) Formule uma atividade que faz frequentemente para trabalhar o léxico/vocabulário.

Construção de família de palavras e substituição de palavras por sinónimos encontrados no dicionário.

E. Formação de professores para o ensino explícito do léxico

► *Identificar as necessidades de formação percebidas pelos professores no âmbito do ensino explícito do léxico;*

1) Sente necessidades de formação para dar resposta ao ensino explícito do léxico?
Sim. Gostava de aprender métodos que desconheço para poder variar a forma de ensino.
2) Que temas, gostaria que fossem trabalhados na formação sobre o ensino explícito do léxico?
Diferentes formas de ensinar léxico.
► <i>Identificar as modalidades formativas preferidas pelos docentes;</i>
3) Como gostaria que fosse planeada a formação? (cursos, oficinas, projetos, círculo de estudos...)
Cursos.

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo X – Grelha de Análise de Conteúdo das 4 Entrevistas

Fase 2: criação de categorias e subcategorias

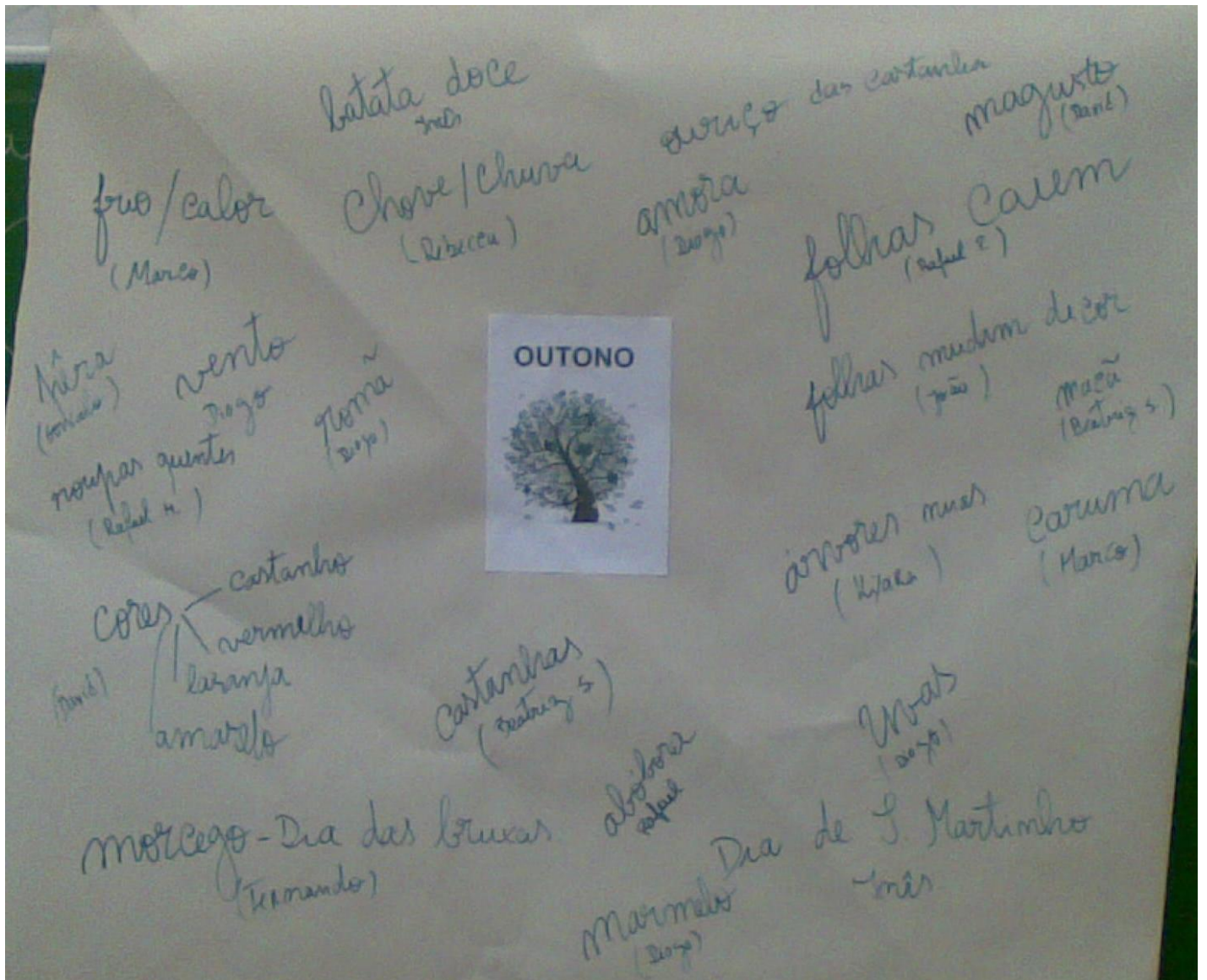
Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/I
Conceções dos professores sobre o ensino do léxico	Necessidade do ensino do léxico	Papel do conhecimento lexical no desenvolvimento e aprendizagem	Importância do conhecimento explícito do léxico para acesso às aprendizagens	1P1 2P2 2P3 3P4
			Importância de desenvolver o conhecimento lexical dos alunos	1P1 1P2 1P3 0P4
		Curiosidade e apetência das crianças em relação ao léxico	Importância de despertar a curiosidade dos alunos sobre o léxico	1P1 0P2 1P3 0P4
			Recurso à apetência natural das crianças para jogar com as palavras	1P1 0P2 0P3 0P4
	Atualização do conhecimento na área	Conhecimento das orientações curriculares em vigor	Conhecimento dos novos programas de LP	1P1 1P2 1P3 1P4
			Conhecimento das orientações dos novos programas sobre o léxico	1P1 1P2 1P3 1P4

		Recurso ao DT	Ausência de recurso ao DT com os alunos	1P1 1P2 2P3 1P4
			Consulta do DT como apoio ao professor no ensino explícito do léxico	1P1 1P2 1P3 0P4
Processos para desenvolvimento lexical	Articulação entre as diferentes competências linguísticas	Relação entre oralidade e desenvolvimento lexical	Aumento do capital lexical dos alunos a partir da oralidade	0P1 1P2 0P3 0P4
			Aumento do capital lexical dos alunos a partir da audição e leitura de histórias	3P1 3P2 0P3 0P4
		Relação entre leitura e desenvolvimento lexical	Relação do desenvolvimento lexical com os hábitos de leitura	1P1 0P2 0P3 0P4
			Aumento do capital lexical dos alunos a partir da leitura e da escrita	0P1 0P2 4P3 0P4
			Papel da leitura no desenvolvimento lexical	0P1 0P2 1P3 3P4
			Aumento do capital lexical dos alunos a	0P1

			partir do trabalho de sala de aula	3P2 0P3 0P4
		Necessidade de criação de situações de contacto com léxico alargado	Desenvolvimento da consciência lexical a partir do contacto sistemático com palavras novas	1P1 2P2 0P3 4P4
			Papel dos pais na criação de hábitos de contacto com léxico novo	1P1 0P2 0P3 0P4
	Atividades específicas para desenvolvimento lexical	Atividades de exploração lexical	Através de relações de sinonímia e antinomia	1P1 0P2 0P3 2P4
			Através da criação de áreas vocabulares	1P1 2P2 0P3 0P4
			Através da construção de mapas semânticos com base em chuva de ideias	1P1 0P2 0P3 0P4
			Através da construção de mapas semânticos	0P1 4P2 0P3 0P4
			Através da criação de família de palavras	0P1 1P2

				OP3 1P4
			Através de relações entre palavras	OP1 OP2 1P3 1P4
		Recurso a registos de léxico conhecido/desconhecido	Antecipação do conteúdo da leitura como forma de identificar o léxico conhecido/desconhecido	1P1 OP2 OP3 OP4
			Registo do léxico conhecido e do léxico a aprender	1P1 2P2 OP3 OP4
Formação de Professores para o Ensino do Léxico	Aprofundamento de conhecimentos	Necessidades formativas	Necessidade de formação específica para ensinar léxico	1P1 1P2 2P3 1P4
			Necessidades de criação de laboratórios gramaticais	1P1 1P2 1P3 1P4
		Modalidades formativas	Formação contínua através de oficinas	1P1 1P2 1P4
			Formação através de cursos	1P3
			Formação semelhante ao PNEP	1P3

Anexo XI – Cartaz Recolhido na Observação de Aula da P1



Anexo XII – Texto fornecido aos alunos durante a Observação de Aula da P2

As Plantas

As plantas, tal como os animais, são **seres vivos** que nascem, crescem e morrem. Algumas são grandes como as **árvores**, outras mais pequenas como os **arbustos** e as **ervas**.

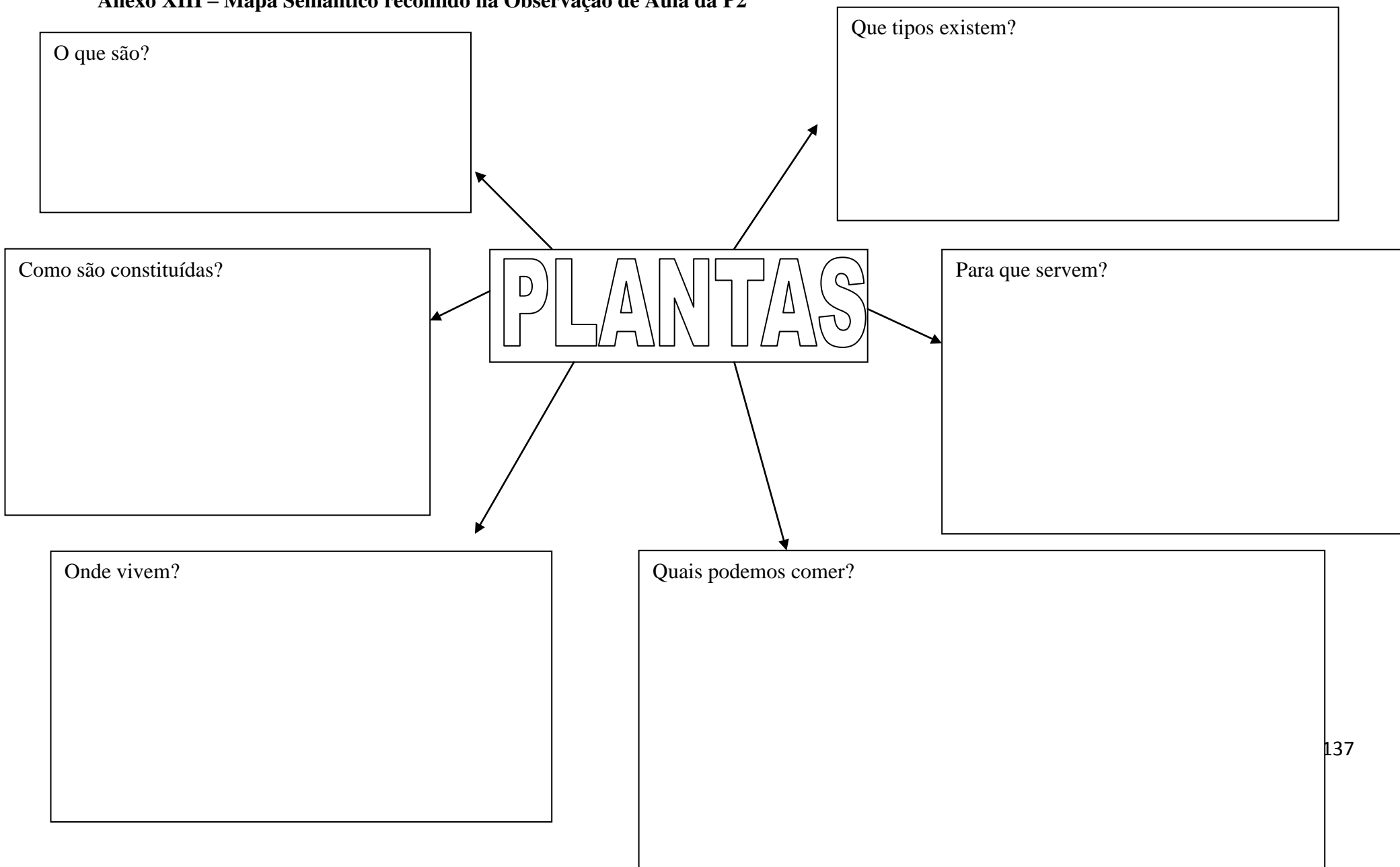
São todas diferentes umas das outras, mas todas têm **raiz, caule e folhas**. Só algumas plantas, é que têm **flores e frutos**.

As plantas podem viver em diferentes ambientes:

- **Aquático**, como o nenúfar e o arroz;
- **Terrestre**, como o castanheiro;
- **Aéreo**, como a hera.

Usamo-las para nos dar oxigénio para respirar, mas também para comer, construir as nossas casas e o nosso mobiliário e para nos aquecermos.

Anexo XIII – Mapa Semântico recolhido na Observação de Aula da P2



Anexo XIV – Ficha de Trabalho recolhida na Observação de Aula da P3

1- Sublinha as palavras da mesma família.

O macaco foi à barbearia e pediu ao barbeiro que lhe cortasse o rabo... mas o barbeiro estava mais habituado a cortar barbas a senhores barbudos.

Antigamente o barbeiro cortava barbas com uma navalha, mas agora usa uma máquina de barbear.

Tudo para que os clientes fiquem bem barbeados.

2- Copia as palavras que sublinhaste.

Todas pertencem à família da palavra _____.

3- Completa o texto com palavras da família de flor.

O macaco passou numa _____.

Cada _____ parecia mais bonita que as outras.

A montra era muito _____. Cheio de boas maneiras e alguns _____, pediu à

senhora a _____ mais pequena que se

encontrava numa _____ de metal.

4- Procura no dicionário palavras da família “lavar”, copia-as e inventa um pequeno texto em que relembres um dos episódios da história do macaco do rabo cortado.

O macaco ofereceu a menina a uma _____.

5- Ilustra o texto que inventaste.

