

# Desenvolvimento Lexical: Perspetivas e Práticas de Professores no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Raquel Laranjeira\*, Teresa Leite\*\* e Susana Pereira\*\*\*

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

\*[raquelaranjeira@netcabo.pt](mailto:raquelaranjeira@netcabo.pt), \*\*[teresal@eselx.ipl.pt](mailto:teresal@eselx.ipl.pt), \*\*\*[susanacp@eselx.ipl.pt](mailto:susanacp@eselx.ipl.pt)

## 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.

Tendo presente a importância do desenvolvimento lexical nos primeiros anos do ensino básico, a investigação subjacente ao artigo que agora se apresenta teve como objetivos: (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 envolvendo quatro turmas e respetivos professores de uma escola do 1.º 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 dessa investigação mostram que o ensino do léxico não está arredado das práticas dos professores de 1.º 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.

## I. INTRODUÇÃO

O presente artigo visa divulgar os resultados do estudo apresentado na dissertação *Desenvolvimento lexical: perspectivas e práticas de professores no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, realizada no âmbito do curso de mestrado em Didática da Língua Portuguesa, que decorreu na Escola Superior de Educação de Lisboa no biênio 2011-2013.

A problemática que conduziu à realização deste estudo prende-se, por um lado, com a constatação de que os alunos revelam, de um modo geral, no 1.º Ciclo, um fraco domínio lexical e, por outro lado, com a percepção de que, em contexto escolar, parece prevalecer a conceção de que o conhecimento lexical se desenvolve por si mesmo, isto é, sem recurso a um ensino explícito e intencional (cf. Calaque, 2004).

Esta conceção do desenvolvimento lexical, que parece enformar as práticas educativas no domínio do ensino da língua materna, é claramente posta em causa pelos resultados da investigação desenvolvida neste domínio. Estes evidenciam que o ensino explícito do léxico é fundamental para potenciar a aquisição e desenvolvimento das competências de leitura e de escrita (cf. Araújo, 2011; Boch, 2004; Calaque, 2004; & Pacheco, 2011).

Partindo da ideia de que o desenvolvimento profissional se alicerça na experiência profissional dos docentes, e nas suas percepções sobre a sua prática, para conceber alguma forma de atuação, no sentido da mudança, é necessário conhecer as perspectivas e as práticas dos professores relativamente ao ensino do léxico. No entanto, apesar de o estudo das conceções dos professores constituir um domínio de investigação bastante produtivo no domínio da didática das línguas estrangeiras e línguas segundas (cf. Dreyfus, 2004; & Mohamed, 2006), tem sido 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 conceções dos professores em relação a domínios específicos da didática da língua, nomeadamente, relativamente ao ensino da gramática. Face a este panorama, não é surpreendente que seja ainda mais escassa a produção de investigação relativa às conceções dos professores em relação a domínios mais delimitados, como é o caso do ensino do léxico.

Por outro lado, parece-nos fundamental o confronto entre essas conceções e as práticas, através de processos de observação direta, de forma a conhecer não apenas o que pensam os professores, mas também como organizam e gerem as situações de aula (Rodrigues, 2001).

Procurando contribuir para o conhecimento das representações e práticas dos professores neste domínio e da forma como é potenciado o desenvolvimento do léxico no 1.º Ciclo, procurou-se delinear um estudo que permitisse: (i) saber o que os professores pensam sobre o ensino do léxico; (ii) saber se os professores preveem na sua prática atividades para o

desenvolvimento do conhecimento lexical dos seus alunos e (iii) saber se as concepções dos professores relativamente ao ensino do léxico são coerentes e vão ao encontro das suas práticas em sala de aula.

## 2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Embora o conhecimento lexical faça parte do conjunto de conhecimento intuitivo que todos os falantes possuem acerca da sua língua materna, este constitui “uma área em aberto” (Sim-Sim, 1998), visto 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.

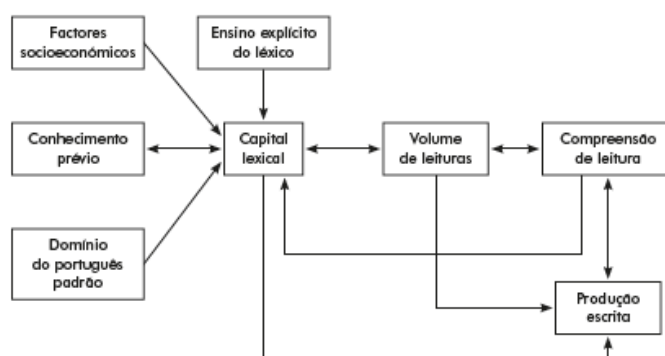
Nesta ordem de ideias, integram o conhecimento lexical quer o conjunto de palavras que cada sujeito (re)conhece e às quais atribui significado quer as palavras que virtualmente podem vir a fazer parte da língua. Entende-se, assim, que o conhecimento lexical seja parcialmente diferente de falante para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

Mais especificamente, o conhecimento lexical que cada sujeito detém depende de fatores como o meio socioeconómico de origem, o nível de escolarização, o meio em que se insere, a atividade profissional que desempenha, os seus gostos e preferências, a idade e o sexo.

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).

A figura abaixo, adaptada por Duarte (2011, p. 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 1: Modelo conceptual que inter-relaciona conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade da produção escrita



Adaptado de Lubliner & Smetana 2005.]

Este modelo conceptual assume que os fatores socioeconómicos, 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 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, p. 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. Como afirma esta autora,

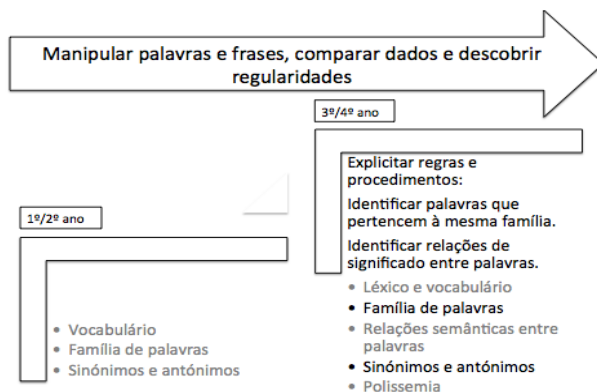
“Conhecer uma palavra não consiste apenas em conhecer o seu significado e a sua forma fónica. Envolve saber a classe de palavras a que ela pertence uma vez que esse conhecimento determina o lugar que as palavras podem ocupar numa frase. Envolve também saber o contexto sintático em que pode ocorrer” (Duarte, 2011, p. 16).

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

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 2.

Figura 2 - Descritores de desempenho / Conteúdos – Plano Lexical e Semântico - PPEB

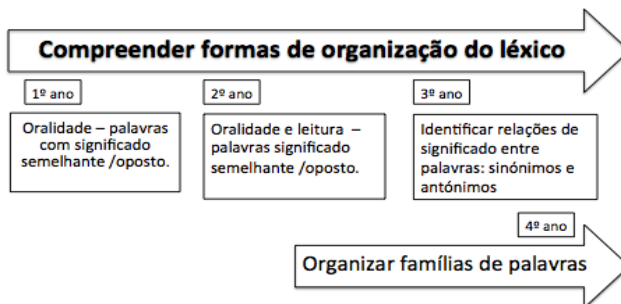


Fonte: Reis, C. (coord. 2009)

Assim, nos dois primeiros anos do 1.º 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 3.º/4.º ano, ainda sem recurso a metalinguagem, conteúdos cujo conhecimento será aprofundado no 2.º ciclo (como, por exemplo, a questão da polissemia).

Quanto aos descritores de desempenho apresentados nas MCP, a Figura 3 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 3 - Descritores de desempenho - MCP



Fonte: Buesco et al. (2012)

Para além disso, no domínio de referência *Leitura e escrita* (2.º ano), por exemplo, ao surgir 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, sem que se preveja que esse conhecimento tenha sido construído explicitamente no domínio gramatical. Mesmo que essa correlação se estabeleça, para que o conhecimento lexical seja convocado no momento da leitura é essencial prever, na prática pedagógica, o estabelecimento de pontes entre “o saber construído e a aplicação desse saber, assim como promover a utilização dos instrumentos construídos no trabalho de explicitação gramatical” (Pereira, 2010, p. 149).

No entanto, segundo Dreyfus (2004), os professores não têm por hábito prever e programar o trabalho do ensino do léxico. Habitualmente, ensinam o léxico quando este surge em leituras de textos ou quando explicam um termo desconhecido aos alunos.

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

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).

## 2. METODOLOGIA

Toda a investigação parte da formulação de perguntas e, respeitando um conjunto de pressupostos fundamentais (cf. Quivy & Van Campenhoudt, 1994), define uma metodologia que conduza às respostas para as questões colocadas. Como refere Nóvoa (1991), “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” (p. 30).

Tendo como objetivo conhecer as perspetivas e práticas de professores de 1.º Ciclo no domínio do desenvolvimento do léxico, pretendeu-se com a investigação realizada responder às seguintes questões orientadoras: (i) Quais as conceções dos professores do 1.º CEB sobre o desenvolvimento do conhecimento lexical dos alunos? (ii) Que planeamento realizam os professores para o desenvolvimento do conhecimento lexical? (iii) Como são implementadas em sala de aula as atividades para o desenvolvimento do conhecimento lexical?

A partir das questões anteriores, definiram-se como objetivos do estudo: (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.

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 (...) 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, p. 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 perspectiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2011, p. 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 & 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, p. 27).

No âmbito da metodologia qualitativa atrás referida, para a efetivação do presente estudo optámos por realizar estudos de caso. Como refere Coutinho (2011, p. 293), um estudo de caso é “um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o caso”. Neste sentido, a recolha de dados tem que permitir a compreensão holística do fenómeno em estudo, preservando a sua singularidade. Para tal, é necessário que o investigador procure diferentes fontes de dados e use processos de recolha diversificados (Coutinho, 2011).

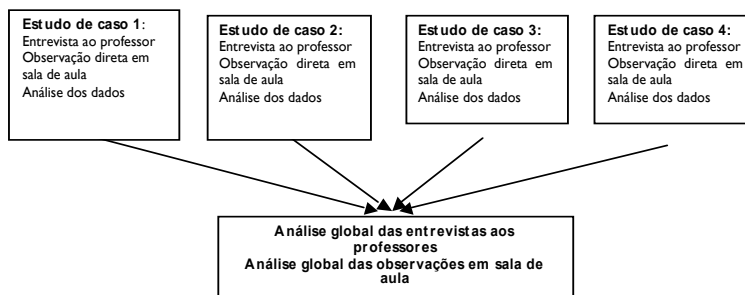
Com um estudo de caso pretende-se, portanto, descrever e analisar um fenómeno concreto, podendo realizar-se com um caso único ou múltiplo (Bogdan & Biklen, 1994). No estudo de caso múltiplo desenvolve-se geralmente através da “indução analítica”, processo utilizado quando o foco da pesquisa é um problema 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, p. 296).

Para a realização do presente estudo recorremos 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 diretas.

Contámos com a participação de quatro professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, que constituíram uma amostra de conveniência (Coutinho, 2011). 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, uma vez que se pretendia que a amostra do estudo fosse formada pelos quatro anos do 1.º Ciclo.

Na figura seguinte apresentamos o esquema do plano do estudo.

Figura 4 – Plano do estudo



### 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Remetendo para Laranjeira (2013) a descrição detalhada dos resultados da análise das entrevistas e da observação direta de aulas relativas a cada um dos casos, apresentam-se de seguida os resultados da análise global das entrevistas aos professores e a análise global das observações em sala de aula.

#### 3.1. Resultados da análise das entrevistas

A necessidade de ensino do léxico é assumida por todas as docentes envolvidas neste estudo. 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.

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 (1.º 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 (2.º ano) refere a construção de listas de palavras, famílias de palavras e mapas semânticos para auxiliar a produção escrita; a P3 (3.º 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 (4.º ano) refere essencialmente o uso do dicionário, nomeadamente para encontrar o significado de palavras desconhecidas e de sinónimos.

É a professora do 3.º 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 evidenciar 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, embora também tenha sido proposta a formação através de cursos numa modalidade semelhante à do *Programa Nacional de Ensino do Português* (PNEP).

### **3.2. Resultados da análise da observação direta em sala de aula**

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 3.º e 4.º, 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 porém apontar-se para algumas características que se enquadram nos perfis já definidos na literatura. Assim, 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, pp. 10-11), é interessante, na medida em que parece aproximar-se das condições naturais em que se adquirem novas palavras, mas comporta o risco de falhar o objetivo de construção de um campo lexical, 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, 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 poderiam 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 (1998), "o desenvolvimento lexical contempla não só a aquisição de novos vocábulos e significados, mas também o estabelecimento de redes de relação entre eles" (p. 125).

Face às aulas observadas, parece ser necessária a formação no âmbito do ensino explícito da língua e o 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, como forma de construção de conhecimentos, atividades que facilitassem a mobilização desses mesmos conhecimentos para outras competências.

#### 4. ALGUMAS CONCLUSÕES

Retomam-se agora as questões de partida para formular algumas conclusões. No que respeita à primeira questão, *Quais as conceções 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. 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 3.º e do 4.º 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 1.º/2.º e 3.º/4.º 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, 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.

O estudo desenvolvido foi motivado pelo interesse em conhecer as conceções e práticas dos professores do 1.º Ciclo sobre o ensino explícito do léxico e pela escassez de trabalhos de investigação nesta área. Espera-se que ele possa contribuir para a reflexão dos docentes sobre a sua intervenção educativa.

Por fim, no sentido de impulsionar a realização de pesquisas futuras, devem referir-se algumas limitações do estudo realizado, como: (i) o facto de todas as professoras envolvidas terem um percurso de formação semelhante (formação PNEP), sendo previsível uma maior disparidade de resultados, caso o estudo tivesse envolvido professoras com diferentes percursos de formação; (ii) o facto de a dimensão da avaliação de conhecimentos dos alunos não ter sido contemplada, embora constituísse uma dimensão essencial.

#### 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>.
- 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](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?Action=par_titre)
- Bogdan, R.; & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- 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>
- 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.
- Dreyfus, M. (2004). Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire. In *Actes du 9<sup>e</sup> 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>
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. DGIDC, Lisboa.
- Ferreira, P. (2012). *Conceções 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>.
- Laranjeira, R. (2013). *Desenvolvimento lexical: perspectivas e práticas de professores no 1.º Ciclo do Ensino básico*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3129>
- Mohamed, N. (2006). *An exploratory study of the interplay between teachers' beliefs, instructional practices & professional development* (Tese de Doutoramento). Universidade de Auckland.
- Pacheco, N. M. G. (2011). *Ensino de Léxico e Texto Descritivo*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em abril de 2013 em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2391>
- 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 / CIED.
- 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.
- Rodrigues, A. (2001). A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas. Estrela, A. & Ferreira, J. (Orgs). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.