



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA



**POLITÉCNICO  
DE LISBOA**

## **DESENVOLVIMENTO LEXICAL NO 1º ANO DE ESCOLARIDADE: UM PERCURSO DIDÁTICO**

**Vânia Rita dos Santos Alegria**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Didática da Língua Portuguesa

**2019**



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA



**POLITÉCNICO  
DE LISBOA**

## **DESENVOLVIMENTO LEXICAL NO 1º ANO DE ESCOLARIDADE: UM PERCURSO DIDÁTICO**

**Vânia Rita dos Santos Alegria**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Didática da Língua Portuguesa

Orientador: Prof. Doutora Susana Pereira

**2019**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu marido Paulo Cardoso e ao meu filho Alexandre Cardoso por toda a dedicação, compreensão e apoio que me deram na realização deste projeto. Obrigada por todo o amor nos momentos de desalento. Uma viagem difícil mas muito gratificante a nível pessoal, que me tornou a nível profissional numa professora melhor.

Agradeço também à Professora Doutora Susana Pereira por toda a sua amizade, disponibilidade, apoio, espírito crítico e rigor científico ao longo de toda a nossa jornada. À minha mãe Maria e irmã Teresa com quem descobri a linguagem. Ao Mestre Adelino, o meu avô que partilhou comigo a sua sabedoria popular e me transmitiu o fado das palavras.

A todos os verdadeiros amigos e amigas que sempre me perguntaram como estava o meu projeto.

À Elisete Santos pelo ânimo que me deu na fase final de escrita.

Quero ainda agradecer a todas as crianças que participaram no estudo, só assim foi possível realizar este trabalho e também aos seus Pais e Encarregados de Educação.

Por último agradeço a mim própria, por não deixar de acreditar que concretizar sonhos é possível.

## RESUMO

O desenvolvimento lexical está diretamente relacionado com a capacidade de compreensão e produção do significado não só ao nível da palavra, ou item lexical, mas também no domínio da dimensão textual. Assim sendo, cabe à escola a tarefa de estimular e promover o desenvolvimento da consciência lexical de modo a aumentar as capacidades linguísticas dos alunos.

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

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

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

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

## ABSTRACT

Lexical development is directly related to the ability to understand and produce meaning not only at the level of the word, or lexical item, but also in the domain of the textual dimension. Thus, it is the task of the school to stimulate and promote the development of lexical awareness in order to increase the linguistic abilities of students.

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

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

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

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

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução .....	9
2. Léxico: Conhecimento e desenvolvimento .....	11
2.1. Relações lexicais .....	12
2.2. Desenvolvimento lexical e aprendizagem da leitura e da escrita .....	13
2.3. Definição verbal .....	15
2.4. Desenvolvimento lexical na aula de língua materna .....	18
2.4.1. Concepções e práticas dos professores .....	18
2.4.2. Abordagem ativa de descoberta .....	19
3. Estudo empírico .....	24
3.1. Problemática e questões orientadoras .....	24
3.2. Objetivos e design do estudo .....	24
3.3. Caracterização do contexto educativo e dos participantes .....	25
3.4. Procedimentos e instrumentos .....	25
3.4.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	25
3.5. Plano e descrição da intervenção .....	27
3.5.1. Princípios orientadores .....	27
3.5.2. Descrição da intervenção didática .....	29
4. Apresentação e discussão de resultados .....	37
4.1. Apresentação e análise dos produtos .....	37
4.1.1. Mapa semântico .....	37
4.1.2. Campo lexical .....	40
4.1.3. Entrada de dicionário ilustrado .....	44
4.2. Análise dos resultados do teste de definição verbal .....	47
4.2.1. Pré-teste de definição verbal .....	48
4.2.2. Pós-teste de definição verbal .....	50
4.2.3. Comparação dos resultados do pré e pós-teste de definição verbal .....	51
5. Conclusão .....	58
Referências .....	60
Anexos .....	64

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo concetual que inter-relaciona conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade da produção escrita .....	14
Figura 2 – Tarefa de Definição Verbal .....	31
Figura 3 – Mapa semântico dos seres vivos .....	32
Figura 4 – Mapa semântico realizado pelo grupo 1 .....	37
Figura 5 – Mapa semântico realizado pelo grupo 2 .....	38
Figura 6 – Mapa semântico realizado pelo grupo 3 .....	38
Figura 7 – Mapa semântico realizado pelo grupo 4 .....	39
Figura 8 – Campo lexical associado a primavera .....	40
Figura 9 – Campo lexical associado a verão .....	41
Figura 10 – Campo lexical associado a outono .....	42
Figura 11 – Campo lexical associado a inverno .....	43
Figura 12 – Pré-teste de definição verbal por escalões etários .....	49
Figura 13 – Pós-teste de definição verbal por escalões etários .....	50
Figura 14 – Média da pontuação obtida no pré-teste e pós-teste de definição verbal .....	51
Figura 15 – Comparação dos resultados do pré-teste e do pós-teste de definição verbal por sexo .....	52
Figura 16 – Comparação dos resultados do pré-teste e do pós-teste no teste de definição verbal por escalões etários .....	52
Figura 17 – Número de respostas na categoria definição categorial particularizada, no pré-teste e pós-teste de definição verbal .....	56

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Categorias de respostas .....	26
Tabela 2 – Apresentação das fases do estudo .....	27
Tabela 3 – Intervenção didática .....	29
Tabela 4 – Entradas de dicionário ilustrado .....	44
Tabela 5 – Exemplos de cotação das respostas ao Teste de Definição Verbal.....	47
Tabela 6 – Média e desvios-padrão do pré-teste por escalão etário .....	49
Tabela 7 – Média do pré-teste por sexo .....	50
Tabela 8 – Média e desvios-padrão do pós-teste por escalão etário .....	51
Tabela 9 – Média do pós-teste por sexo .....	51
Tabela 10 – Resultados do pré-teste e pós-teste de Definição Verbal, por aluno .....	53
Tabela 11 – Pontuação obtida, por item e categoria de resposta, no pré-teste e pós-teste de Definição Verbal .....	55

# 1. INTRODUÇÃO

De um modo geral, no 1º Ciclo, os alunos revelam um fraco domínio lexical. Nas escolas predomina a concepção de que o conhecimento lexical se desenvolve por si mesmo, ou seja, sem recorrer a um ensino explícito e intencional (cf. Calaque, 2004).

No entanto, nos últimos anos, vários estudos têm apontado que a promoção do desenvolvimento lexical é o fator que melhor viabiliza a transferência de saberes para outras competências, nomeadamente no desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Cabe à escola a tarefa de estimular e promover o desenvolvimento do léxico, de modo a aumentar as capacidades linguísticas dos alunos, melhorando o seu desempenho em tarefas de leitura e de escrita e, conseqüentemente, o seu sucesso escolar (cf. Duarte, 2011).

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

Pretende-se que este estudo venha complementar outros já realizados sobre o desenvolvimento lexical e que desperte para a importância do ensino explícito (sistemático/estruturado) do léxico bem como para o aumento do capital lexical, sugerindo a abordagem ativa de descoberta, potenciadora da atividade metalinguística, como um meio para atingir esse fim.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos, de que a Introdução constitui o primeiro. No segundo capítulo, o enquadramento teórico, apresenta-se o conceito de léxico e as relações lexicais, destacando a importância do desenvolvimento lexical para a aprendizagem da leitura e da escrita. É também apresentado o conceito de definição verbal e são sugeridas atividades, baseadas na abordagem ativa de descoberta, para promover o desenvolvimento lexical, na aula de língua materna.

O terceiro capítulo, em que se apresenta o estudo empírico, é definida a problemática, as questões orientadoras, os objetivos e design do estudo, bem como a caracterização do contexto educativo e dos participantes. São explicados os procedimentos e instrumentos utilizados, como as técnicas e instrumentos de recolha de dados. É ainda exposto o plano e a descrição da intervenção, revelando os princípios orientadores

deste projeto e as atividades realizadas para o desenvolvimento da capacidade de definição verbal dos alunos.

A apresentação e discussão dos resultados constituem o quarto capítulo, no qual são analisados e apresentados três produtos obtidos durante a intervenção, o mapa semântico, o campo lexical e a entrada de dicionário ilustrado. São também apresentados e discutidos os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste, fazendo uma análise comparativa da evolução da definição verbal dos alunos no final da intervenção. É ainda feita uma análise dos resultados dos testes de definição verbal.

No quinto capítulo deste trabalho são apresentadas as conclusões, é dada resposta à questão orientadora e é realizada uma síntese dos resultados globais da investigação.

## 2. LÉXICO: CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO

Como referem Laranjeira, Leite e Pereira (2015, p. 173), o desenvolvimento lexical “é condição fundamental no processo de desenvolvimento e aquisição de novos saberes, cabendo à escola, a partir dos 6 anos, a responsabilidade de potencializar o alargamento do capital lexical das crianças e promover o desenvolvimento progressivo da sua consciência lexical”.

A necessidade de a escola assumir este compromisso é fulcral, quer no que respeita estritamente competências linguísticas, como o desenvolvimento conceptual e lexical, quer numa dimensão mais ampla que envolve a identidade sociocultural, visto que, como refere Sim-Sim (1998, p. 109):

O conhecimento e utilização de um determinado vocabulário é a imagem de marca do meio social a que se pertence (...) Porque fortemente determinado pelo meio, o domínio vocabular pode beneficiar de uma atitude pedagógica por parte do professor que conduza ao esbatimento de diferenças baseadas nas assimetrias sociais dos alunos.

Se entendermos que o léxico de uma língua é o conjunto de todas as palavras pertencentes a essa mesma língua<sup>1</sup>, o conhecimento lexical será o conjunto de palavras que cada sujeito conhece e a que atribui significado. Devendo, neste âmbito, distinguir-se os conceitos de léxico ativo e de léxico passivo.

Em termos simples, como léxico ativo, considera-se o conjunto de palavras que os falantes utilizam no seu dia a dia, enquanto o léxico passivo corresponde ao conjunto de palavras de que os falantes têm conhecimento, mas que não utilizam.

Existe uma assimetria entre o número de palavras que um falante consegue compreender (léxico passivo) e o número de palavras que utiliza (léxico ativo), sendo o número de palavras que conhece muito superior ao número de palavras que utiliza (cf.

---

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

Sim-Sim, 1998, p. 127). Podemos então concluir que os falantes possuem um léxico passivo superior ao seu léxico ativo e que a evolução dos dois se desenvolve ao longo da sua vida.

Segundo Sim-Sim (1998), “o período pré-escolar (0-5) é considerado como um tempo de rápida aquisição lexical e conceptual” (p.110). A autora refere ainda que as primeiras palavras das crianças estão relacionadas com o conhecimento do mundo e com o seu universo mais próximo.

Sim-Sim (1998) refere que a extensão e a precisão do léxico são influenciadas pela experiência pessoal e é através de aproximações (correções) sucessivas que se obtém o significado das palavras (p.122).

Como fatores que determinam o alargamento do conhecimento lexical, podemos nomear: o conhecimento do mundo, a contribuição dos pais e do ambiente em geral e as vivências de cada criança. Estes fatores e estímulos levam a constantes reformulações conceptuais do significado das palavras e a uma melhoria da consciência lexical.

Seguindo Sim-Sim (1998, p. 125), pode assumir-se que o desenvolvimento lexical reflete não só a aprendizagem de novos vocábulos e significados bem como o estabelecimento das redes de relação entre eles.

## **2.1. Relações lexicais**

O acesso ao capital lexical e o seu desenvolvimento são cruciais no estabelecimento de relações de significado. As relações semânticas lexicais que se trabalham tipicamente no início da escolaridade, fazendo parte dos planos curriculares para o 1º ano do 1º Ciclo<sup>2</sup>, são as relações de sinonímia e de antonímia, deixando para muito mais tarde a exploração de relações semânticas essenciais aos processos de concetualização e de categorização, que estão na base do acesso ao significado.

Sim-Sim (1998, p. 116) refere que, “a hierarquia conceptual assenta na partilha de propriedades entre os conceitos. Por exemplo: cão, sardinha, andorinha e pulga

---

<sup>2</sup> No *Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Básico* (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2015), no domínio da Gramática, nos planos da morfologia e lexicologia, é referida “a perceção da existência de famílias de palavras e das relações semânticas entre palavras”. Ao nível do 1º ano de escolaridade, os conteúdos referidos são: nome e adjetivo qualificativo: flexão em género e número (regular); sinónimos e antónimos (reconhecimento).

possuem em comum a particularidade de seres vivos”. Apesar de os conceitos serem diferentes, “possuem propriedades que podem ser comuns a diferentes conceitos, integrando, por isso, parte dos respectivos significados das palavras que os representam”.

Inclusão hierárquica é o processo que Sim-Sim (1998, p.114) designa como forma de organizar a realidade, na medida em que classificamos objetos ou acontecimentos pelas características do grupo a que pertencem.

Neste tipo de relações entre palavras, dois conceitos relevantes são os de hiponímia e de hiperonímia. Hiponímia é a relação hierárquica entre palavras, que parte do sentido específico para o geral. Hiperonímia é a relação hierárquica entre palavras, que parte do sentido geral para o específico.

Por sua vez, nas relações de parte/todo (meronímia/holonímia) existe igualmente uma relação de hierarquia. 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). 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 (cf. *Dicionário Terminológico*).

A exploração de relações associativas, ao estabelecer relações de hierarquia entre hiperónimos/hipónimos e holónimos/merónimos, permite constituir e alargar as redes conceptuais e semânticas associadas a cada palavra (Pereira, Santos, Pinto, Silva e Cardoso, 2016<sup>b</sup>).

Neste sentido, justifica-se a realização de tarefas que favoreçam o estabelecimento destas relações, na medida em que contribui para que os alunos desenvolvam as suas capacidades de definição verbal (cf. secção 3.5.2.).

## **2.2. Desenvolvimento lexical e aprendizagem da leitura e da escrita**

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

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), referem que “a capacidade para compreender sinónimos ou metáforas implica, necessariamente, familiaridade com a realidade e com os significados envolvidos, podendo os educadores desempenhar um importante papel ao discutirem os significados de palavras ou de enunciados nos contextos onde surgem (quer seja em histórias, adivinhas, lengalengas, provérbios ou contextos comunicativos variados)” (p. 62).

As autoras referem ainda que, “a noção do que é uma palavra não está completamente desenvolvida nas crianças, no momento da entrada para a escola. Contudo, trata-se de uma competência importante para que as crianças apreendam as correspondências entre as palavras orais e escritas, e para o processamento das palavras no mecanismo da leitura” (p. 62).

A figura 1 apresenta o modelo concetual que representa as inter-relações entre conhecimento lexical, compreensão da leitura e qualidade da produção escrita adaptada por Duarte (2011, p. 10), a partir de Lubliner e Smetana (2005).

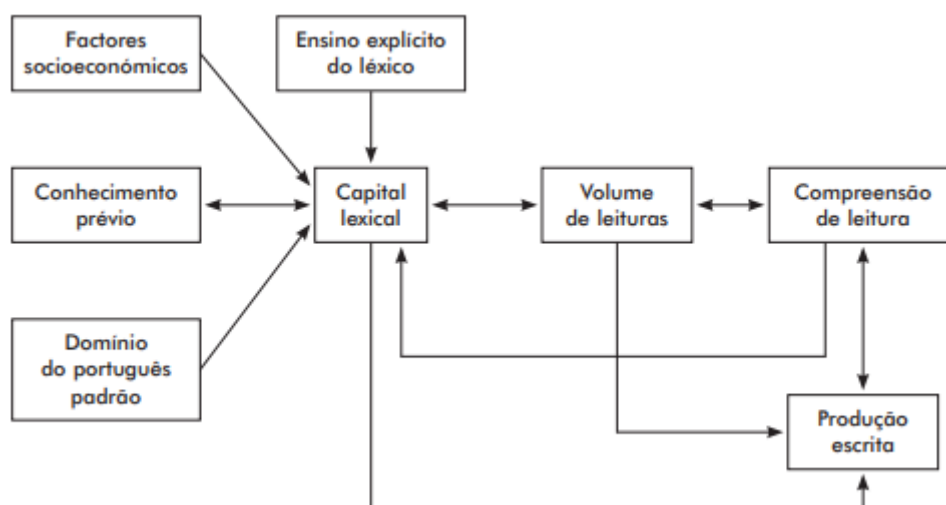


Figura 1 – Modelo concetual que inter-relaciona conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade da produção escrita.

Este modelo demonstra como os fatores socioeconómicos (escolaridade e ocupação dos pais/familiares, local de residência), o conhecimento prévio sobre o mundo (a influência do ambiente compartilhado) e o domínio do português padrão determinam o capital lexical da criança aquando a sua entrada na escola. Por sua vez, o capital lexical influencia e é influenciado pelo volume de leituras e pelo desempenho na compreensão de leitura.

Já o capital lexical, o volume de leituras e a compreensão de leitura são fatores que ajudam na qualidade da produção escrita, o que potencia o desenvolvimento da compreensão de leitura. O último fator, o ensino explícito do léxico impulsiona o capital lexical, que é um fator determinante da qualidade da produção escrita e “desencadeia a espiral ascendente que conduz ao sucesso escolar” (Lublíner & Smetana 2005: 10).

Para o aumento do capital lexical, é importante que a criança tenha estímulos ao nível da leitura e que sejam criados hábitos de leitura. No ensino, são importantes os jogos de palavras (orais e escritos), os debates e a produção de mapas conceituais e ainda o “recurso progressivo a enciclopédias infantis, dicionários e prontuários, em papel ou eletrônicos” (Duarte, 2011, p. 26).

Por sua vez, a importância do capital lexical no desenvolvimento da competência de escrita é evidenciada pela mesma autora, ao afirmar que “quanto maior for (o capital lexical), tanto maiores são os recursos disponíveis para selecionar vocabulário preciso e para evitar repetições lexicais”.

Numerosos estudos 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).

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

### **2.3. Definição verbal**

De acordo com Sim-Sim (2014, p. 12), “a palavra (ou item lexical) é simultaneamente a representação verbal de um conceito e das entidades que o integram. Por sua vez, o conceito é o resultado de um processo de categorização de entidades, agrupadas na base de atributos comuns”.

Como referem Pereira et al. (2016b),

Conhecer uma palavra implica conhecer o respetivo significado, isto é, reconhecer os atributos que determinam a formação do conceito que a palavra

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

Neste sentido, compreende-se que as definições dadas pelos adultos sejam mais abstratas e complexas do que as fornecidas pelas crianças, no entanto, “parece haver uma linha progressiva que, partindo da experiência individual, se vai aproximando cada vez mais do significado socialmente partilhado pelos adultos” (Sim-Sim, 2014, p. 12).

Esta progressão implica que, à medida que a criança cresce, o significado que associa a uma determinada palavra vai sendo reformulado. Contudo, como refere Sim-Sim (1998, p. 130) “a compreensão de que o contexto linguístico em que o vocábulo surge pode modificar-lhe o significado é um dos aspetos tardios do desenvolvimento lexical”.

A complexidade crescente da definição, a que acima se alude, é igualmente expressa em termos formais, já que a definição se inicia com a expressão de uma palavra, dando lugar gradualmente a estruturas gramaticais de complexidade crescente.

Barbeiro (1993), ao descrever as estruturas linguísticas de explicitação do significado, caracteriza a definição categorial, próxima da definição formal, como uma estrutura que integra, na sua forma completa, Termo, Verbo de Ligação, Categoria, Diferenças:

- o Termo corresponde à coisa a ser definida;
- o Verbo de Ligação é o verbo *ser*, ou outro com função equivalente;
- a Categoria corresponde à classe de coisas a que pertence o termo;
- as Diferenças correspondem às características que distinguem o referente do termo do referente de outras entidades incluídas na mesma classe.

De acordo com este autor, são quatro os elementos da proposição correspondente à definição, podendo alguns destes elementos estar implícitos no contexto em que é dada a definição. Uma definição formal, que ilustra uma estrutura com todos os elementos poderia ser, por exemplo:

*ave (Termo) é (Verbo de Ligação) um animal vertebrado (Categoria), ovíparo, de pele coberta de penas (Diferenças).*

(adaptado de "**ave**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/ave> [consultado em 28-05-2019].

A análise das definições das crianças mostra que ao longo do seu desenvolvimento vão surgindo modificações significativas no processo de definição (cf. Sim-Sim, 1998; Sim-Sim, 2014; Barbeiro, 1993).

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

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

Os resultados mostram que aos quatro anos a capacidade de definição verbal é incipiente, sendo a categoria de respostas sobretudo funcional ou percetiva. Aos seis anos é também difícil a obtenção de respostas de definição categorial particularizada, o que já não acontece aos nove anos, verificando-se claramente uma progressão na extensão e precisão do significado da palavra.

De forma análoga, Barbeiro (1993), a partir da análise de respostas dadas num teste de vocabulário - *Wechsler Intelligence Scale for Children (W.I.S.C.)* – apresenta diferenças significativas quanto ao tipo de respostas dadas para explicitar o significado das palavras que integram este teste, nos três grupos de sujeitos no estudo.

À semelhança do estudo efetuado por Sim-Sim, Barbeiro (1993) considera as seguintes categorias de resposta: categorial; funcional; indicação de sinónimo; indicação do emprego dessa palavra; indicação de elemento(s) de um conjunto.

Neste estudo, Barbeiro verificou que a resposta que predominou nos três grupos de sujeitos foi a resposta categorial, existindo uma evolução gradual de grupo para grupo. O grupo I (quinto ano) obteve uma pontuação de 64%, o grupo II (sétimo ano) obteve uma pontuação de 73% e o grupo III (primeiro ano do ensino superior) obteve uma pontuação de 84%. O estudo conclui que, na execução da tarefa de explicitação do significado das palavras, existe um aumento crescente da resposta categorial e um decréscimo na resposta funcional. Estas conclusões vão ao encontro dos resultados apresentados por estudos anteriores, em que se salienta que “young children – roughly preschool – tend to give functional definitions (...) as children get older, superordinate categories begin to emerge, and their definitions become more elaborated and complete” (Watson, 1985, p.182).

Os contextos em que os sujeitos se inserem desempenham grande relevância na definição das palavras, quanto mais ricos estes forem 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).

## **2.4. Desenvolvimento lexical na aula de língua materna**

Poder-se-á desenvolver a consciência lexical através de atividades de associação de palavras (e.g., sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, holónimos, merónimos), uma vez que estas permitem às crianças constituir e alargar as redes concetuais e semânticas associadas a cada palavra. Além disso, é importantíssimo estabelecer paralelismos entre a construção do saber e a sua aplicação.

Nos dias de hoje é consensual, no âmbito da didática da língua materna, que o ensino e aprendizagem da leitura deve ser acompanhado de uma reflexão sobre a língua logo nos primeiros anos de escolaridade. Um dos fatores para este consenso prende-se com a investigação realizada neste domínio, que tem demonstrado que para ter um bom desempenho nas competências de escrita e de leitura é indispensável um profundo conhecimento da língua o que se traduz num conhecimento explícito.

Neste sentido, Sim-Sim (2014, p. 1) defende que o sucesso dos alunos nas competências de leitura e de escrita apresenta uma estreita relação com:

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

Importa então perceber como é realizado o desenvolvimento lexical na aula de língua materna e quais são as conceções e práticas desenvolvidas no contexto escolar.

### **2.4.1. Conceções e práticas dos professores**

Num estudo sobre as práticas e conceções de professores de 1º Ciclo, Laranjeira (2013) conclui que “todas as docentes reconhecem a relevância do ensino e aprendizagem do

léxico”, sendo “reconhecida igualmente pelas docentes a importância do desenvolvimento lexical numa perspetiva cognitiva, enquanto organizador e estruturador dos saberes” (p. 80).

Contudo, estas docentes referem poucos conteúdos, estratégias de ensino e atividades didáticas realizadas com este intuito, o que permite supor que o problema não se prende com as suas perspetivas sobre o ensino do léxico, mas com a insuficiente preparação científica e didática para desenvolver um ensino explícito nesse domínio.

Como referem Laranjeira et al. (2015, p. 174), “em contexto escolar, parece prevalecer a conceção de que o conhecimento lexical se desenvolve por si mesmo, isto é, sem recurso a um ensino explícito e intencional”. No mesmo sentido, Calaque (2004, p. 1) afirma que “dans le déroulement du cursus scolaire, le lexique ne fait pas l’objet d’un apprentissage systématique, il est plutôt considéré comme un complément, un support à différents domaines d’activités.”.

Desta situação decorre naturalmente a perceção, partilhada por muitos professores, de que os alunos revelam, de um modo geral, no 1.º Ciclo, um fraco domínio lexical.

Apesar de a investigação demonstrar a importância ensino do léxico para o sucesso escolar, este não tem tido muita relevância no sistema educativo português, nem nas práticas de sala de aula (cf. Laranjeira et al. 2015, p.183).

Segundo Duarte et al. (2011), “transformar o enriquecimento do capital lexical das crianças e o desenvolvimento da sua consciência lexical em objetivo educativo é uma tarefa difícil, mas a investigação já realizada permitiu identificar componentes e técnicas de ensino que conduzem a aprendizagens efetivas dos alunos” (p. 11).

É, por conseguinte, essencial que os professores programem o ensino do léxico de forma sistemática e intencional, assumindo que este é, por si só, uma competência nuclear a ser desenvolvida.

#### **2.4.2. Abordagem ativa de descoberta**

Nos dias de hoje, ainda permanece a ideia generalizada de que o ensino da gramática se centra nas áreas da morfologia e da sintaxe através de exercícios de sistematização, que acabam por levar a uma rotinização da aprendizagem (cf. Ferreira, Pereira, Leite, 2013).

Esta abordagem tradicional do ensino da gramática tem vindo a ser redefinida, procurando integrar, numa perspetiva pluridimensional, as dimensões lexical, morfológica, semântica, sintática e pragmática.

Torna-se, então, necessário estruturar o ensino da gramática em processos ativos de descoberta, significativos e socializadores, que promovam o sucesso escolar de cada aluno. Processos baseados na abordagem ativa de descoberta (AAD) (cf. Xavier, 2012). De acordo com Xavier (2012), a AAD tem como principais objetivos: a) compreender as grandes regularidades da língua; b) remeter para as capacidades de observação, experimentação, raciocínio dedutivo, indutivo e argumentação; c) contribuir para a construção progressiva dos conhecimentos gramaticais. Estes objetivos permitem que o aluno adote uma perspetiva reflexiva e consciente da língua, suscitem a curiosidade e o espírito de investigação, desenvolvem a aprendizagem das principais estruturas e dos mecanismos fundamentais da língua através da abordagem da descoberta, pensando a língua como algo em constante evolução.

Na mesma linha, segundo Chartrand (1996), existem seis etapas a considerar no desenvolvimento desta abordagem: (1) observação do fenómeno; (2) manipulação dos enunciados e formulação de hipóteses; (3) verificação das hipóteses; (4) formulação de leis, de regularidades ou de regras e estabelecimento de procedimentos; (5) fase da prática/exercícios; (6) avaliação reinvestimento dos conhecimentos.

É com base nestas etapas que são garantidas as condições de compreensão, memorização e emprego das regras pelos alunos. Estes adquirem os conteúdos de uma forma mais dinâmica e empreendedora, analisando outras opiniões, discutindo hipóteses, o que desenvolve a sua capacidade de argumentação. O desenvolvimento do discurso argumentativo faz com que os alunos desenvolvam o seu espírito crítico e reflexivo e também o seu espírito de grupo, que são qualidades imprescindíveis ao cidadão do século XXI.

Além disso, ao utilizarmos esta abordagem pela descoberta estamos progressivamente a mudar de atitude em relação à língua, refletindo sobre a construção do saber, confrontando o nosso saber e a forma como partilhamos o mesmo. Só assim, será possível a construção de novos saberes.

Contudo, para que a AAD tenha sucesso, o professor deve consciencializar o aluno sobre a pertinência de estudar esse fenómeno e em que medida isso lhe será útil. É igualmente, importante criar a ligação entre o fenómeno estudado e a sua realização em textos dos alunos, estabelecendo a relação entre leitura, escrita e gramática. É ainda

particularmente importante, adotar uma metalinguagem comum à turma reavaliando e redefinindo a metalinguagem gramatical, à medida que o processo de descoberta decorre.

Porém, como todas as abordagens a AAD tem limites. Em primeiro lugar, exige muito tempo, da parte dos docentes, a nível de preparação linguística, na organização das atividades e na concretização das mesmas. Em segundo lugar, nem sempre o método é adequado, dependendo do estudo gramatical em causa. Em terceiro e último lugar, é uma abordagem que implica a reflexão, a construção do saber por parte dos alunos e necessita de tempo para a consolidação da língua.

Conclui-se, assim, que a aprendizagem da gramática pela descoberta tem como base o conhecimento intuitivo da língua, explorando-o através de atividades de observação, manipulação, sistematização de dados e de argumentação por parte dos alunos, o que se transforma num conjunto de saberes mobilizável noutras áreas e leva à construção de novos saberes.

As investigações baseadas na AAD têm revelado que, desde os primeiros anos de escolaridade, os alunos conseguem realizar tarefas de observação, manipulação e sistematização de dados de modo a promover o seu desenvolvimento linguístico. A título ilustrativo, apresentam-se de seguida três estudos desenvolvidos no âmbito da AAD.

O primeiro estudo é um projeto de intervenção cujo objetivo é investigar os efeitos da estimulação da consciência linguística num 1º ano do ensino básico (Santos, Cardoso & Pereira 2014). A metodologia utilizada neste projeto de investigação-ação envolve a conceção e implementação de um programa de estimulação da consciência sintática dos alunos, assim como a realização de um pré-teste e pós-teste. A atividade implementada durante a intervenção - *Às voltas com as palavras* - visa identificar as representações dos alunos acerca das classes de palavras. Esta atividade parte de textos explorados anteriormente com os alunos, ao nível do desenvolvimento de tarefas relacionadas com a leitura, a escrita e a oralidade e pretende que, mobilizando conhecimentos prévios e manipulando frases e palavras, os alunos consigam definir critérios para organizar as palavras em conjuntos. Ao explicitar os critérios de organização utilizados para a organização dos conjuntos, tanto na fase de discussão no grupo, como na fase de apresentação à turma, a atividade metalinguística é estimulada e potenciada trazendo à tona o conhecimento intuitivo dos alunos sobre as palavras, que se transforma em conhecimento explícito da língua. Os resultados obtidos permitem concluir que os alunos, desde muito cedo, estão aptos para realizar tarefas de

observação, manipulação e sistematização de dados linguísticos, mesmo sem recurso a metalinguagem. A consciência linguística que os alunos revelaram acerca das palavras ultrapassa largamente a dimensão semântica, que é a privilegiada no ensino das classes de palavras.

O segundo estudo fundamenta-se em experiências desenvolvidas, tendo por base da implementação da AAD, por educadoras e docentes do 1º e 2º ciclos do ensino básico e discentes do mestrado em Didática da Língua Portuguesa, na Escola Superior de Educação de Coimbra entre 2009 e 2012. A metodologia utilizada nestas experiências segue as várias etapas da AAD, segundo Chartrand (1996), já mencionadas na secção anterior. As conclusões obtidas por estes docentes, resultantes da implementação da AAD aplicada a conteúdos de conhecimento explícito da língua, referem um balanço positivo, por parte dos docentes e dos alunos, apontando para um aumento da curiosidade, uma aquisição dos conteúdos de modo mais reflexivo e consolidado, contactando com outros pontos de vista, desenvolvendo nos alunos as habilidades argumentativas (cf. Chartrand, 1996).

O terceiro estudo é um projeto de investigação desenvolvido por Casas i Deseures (2014), que tem como objetivo explorar a compreensão dos valores do tempo verbal no presente por alunos de 3º e 6º anos da educação primária na Catalunha. O estudo de caso confronta os pares/grupos com os valores periféricos do verbo, partindo de um ensino e de uma aprendizagem que sublinham a importância de problematizar a língua e tomá-la como objeto de reflexão através da AAD. Existe uma intervenção didática oral com acompanhamento discursivo por parte da investigadora. Dos resultados obtidos, é possível inferir que: (i) determinadas conceções da prática escolar na educação primária constituem um obstáculo para avançar com a construção do saber gramatical; (ii) o domínio intuitivo de certos conteúdos linguísticos é uma boa estratégia para que os alunos construam conhecimento sobre a língua; (iii) os alunos não relacionam de forma autónoma, o conhecimento gramatical com o uso linguístico, ou seja, não sabem relacionar o saber intuitivo e o formal. Esta investigação tenta demonstrar que a atividade metalinguística, em situações de interação, pode contribuir para integrar estes dois conhecimentos e proporcionar a construção de saber.

Com esta metodologia de ensino pela descoberta, o aluno passa a ser um agente pró-ativo, e não passivo, no processo de ensino e aprendizagem. É cativado para a ação, discute ideias, resolve problemas, constrói o seu conhecimento e reflete sobre ele.

Esta metodologia permite que o aluno seja, no fundo, um descobridor do funcionamento de um fenómeno gramatical, adotando uma perspectiva reflexiva e consciente sobre a língua. Quanto ao professor, o seu papel será o de organizador e mediador entre os conteúdos a adquirir e o aluno.

Para finalizar, a prevalência de modalidades de trabalho que permitam a colaboração entre pares, em díades ou pequenos grupos, constitui uma forma privilegiada de promoção da atividade metalinguística, devido à interação que se gera na formulação de hipóteses, na discussão de estratégias e nas conclusões que se retiram sobre o funcionamento da língua.

### **3. ESTUDO EMPÍRICO**

#### **3.1. Problemática e questões orientadoras**

O estudo aqui apresentado foi concebido numa perspetiva de investigação-ação, uma vez que se pretendia uma relação entre a reflexão e a prática. É nesta simbiose entre reflexão e prática que o professor investigador da sua ação educativa pode melhorar as suas práticas futuras.

No final deste estudo, pretende-se responder à seguinte questão:

- De que forma a implementação de um percurso didático especificamente orientado para o trabalho sobre o léxico pode contribuir para o desenvolvimento da definição verbal de alunos de 1º ano, do 1º Ciclo?

#### **3.2. Objetivos e design do estudo**

O presente estudo tem como objetivos:

- (i) caracterizar as competências dos alunos ao nível da definição verbal;
- (ii) implementar o percurso didático numa turma do 1º ano, do 1º Ciclo;
- (iii) avaliar a eficácia da intervenção didática realizada no desenvolvimento da definição verbal dos alunos.

A questão orientadora e os objetivos formulados apontaram para uma metodologia de investigação-ação, através da planificação didática de uma intervenção, numa turma de 1º ano.

Neste trabalho, pretende-se enquadrar a metodologia da investigação-ação na prática da investigação educativa. Perspetiva-se esta metodologia como uma estratégia que permite conhecer, avaliar e transformar uma prática educativa tendo sempre como aspiração o sucesso escolar dos alunos.

Como define Coutinho et al. (2009, p. 360) a Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.

Segundo Paulo Freire (1975, p. 55), quanto mais as pessoas se aplicam na ação transformadora das realidades, mais se “inserem” nela criticamente. Este método de investigação-ação torna-se então mais do que uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sobretudo um método de investigar para a educação, ação-reflexão, tornando os professores/investigadores detentores de saberes mais refletidos, mais significativos e mais próximos das mudanças dos tempos. Melhorando as suas práticas de encontro ao sucesso escolar dos alunos, mas numa perspetiva de descoberta, de partilha e discussão de opiniões que gera conhecimento.

### **3.3. Caracterização do contexto educativo e dos participantes**

Neste estudo, participa uma turma do 1º ano de escolaridade, do 1º Ciclo do Ensino Básico, num total de 18 alunos, 10 do sexo masculino e 8 do sexo feminino.

Trata-se de alunos com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos, que frequentam uma escola pública da área centro-litoral do país, cujo contexto social-familiar se inscreve numa classe social média-baixa.

Estes alunos tinham em comum as seguintes características: frequentavam pela primeira vez o 1º ano de escolaridade, tinham o Português Europeu como língua materna e eram monolíngues, tendo os seus pais igualmente o Português Europeu como língua materna.

Todos os alunos iniciaram o processo de aprendizagem da leitura e da escrita através do método analítico sintético.

### **3.4. Procedimentos e instrumentos**

#### **3.4.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

O teste de avaliação da definição verbal utilizado neste estudo é o que foi elaborado por Sim-Sim (2014) (cf. Anexo I), que visa obter da criança o significado que ela atribui a determinada palavra, através da explicitação das características significativas do conceito representado pelo item lexical.

Foram dadas as seguintes instruções e exemplos:

Instruções e exemplos:

Quero que me digas o que é aquilo que te vou perguntar.

Pensa bem:

- O que é banana?
- O que é vaca?
- O que é regar?

Em dezembro, nos dias doze, treze e catorze, foi aplicado o pré-teste de Definição Verbal (cf. Anexo I), em três sessões de trinta minutos para caracterizar as competências dos alunos ao nível da definição verbal.

Nos dias sete, oito e nove de maio foi aplicado o pós-teste de definição verbal (cf. Anexo I), em três sessões de trinta minutos para analisar a evolução das competências lexicais no final da intervenção.

A cotação dos itens do teste obedeceu à grelha de classificação de Sim-Sim (2014), que inclui as seguintes categorias: definição categorial particularizada; definição categorial; definição percetual ou funcional e sinónimo/enumeração de atributos; exemplificação; explicação genérica; não resposta ou resposta errada. O quadro seguinte sintetiza e exemplifica a forma de pontuar. A cotação máxima do subtteste é de 70 pontos.

Tabela 1

*Categorias de respostas*

<b>Categorias de respostas</b>	<b>pontuação</b>	<b>exemplos</b>
definição categorial particularizada	2 pontos	É um animal que dá leite.
definição categorial	1.5 pontos	É um animal.
definição percetual ou funcional e sinónimo/enumeração de atributos	1 ponto	Dá leite./Tem cornos.
exemplificação	0.5 pontos	Cornélia.
explicação genérica	0 pontos	É uma coisa.
não resposta ou resposta errada	0 pontos	-----

Para além dos dados recolhidos com este instrumento, foram igualmente objeto de análise três produtos construídos pelos alunos durante a intervenção didática: mapa de conceitos, campo lexical e dicionário ilustrado de animais.

### 3.5. Plano e descrição da intervenção

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

Tabela 2

*Apresentação das fases do estudo*

<b>1ª fase</b>	<b>2ª fase</b>	<b>3ª fase</b>	<b>4ª fase</b>
Pré-teste	Implementação do percurso didático	Pós-teste	Análise de dados

O primeiro momento decorreu durante o mês de dezembro e os testes foram realizados individualmente.

O segundo momento as atividades de desenvolvimento da definição verbal foram implementadas durante o 2º período do ano letivo.

O terceiro momento, a reaplicação do teste de definição verbal decorreu durante o mês de maio tendo sido adotado o mesmo procedimento efetuado no teste inicial.

O quarto momento, a análise de dados foi realizada durante o mês de junho de 2018.

#### 3.5.1. Princípios orientadores

A intervenção didática realizada para promover o desenvolvimento lexical, designadamente no domínio da definição verbal, pretendeu explorar o conhecimento gramatical dos alunos utilizando atividades que promovessem a reflexão sobre a língua, através do ensino pela descoberta, favorecendo a atividade metalinguística.

Considerou-se importante que, numa primeira fase deveriam de ser realizadas tarefas que desenvolvessem a consciência lexical e optou-se pela utilização dos percursos didáticos para a explicitação gramatical no primeiro ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

“Às voltas com as palavras” concebidos no âmbito do *Projeto percursos para o ensino da gramática no primeiro ano de escolaridade – PerGram* (<https://www.eselx.ipl.pt/comunidade/recursos/pergram>).

O projeto PerGRam (cf. Cardoso, Pereira, Pinto e Silva, 2018) foi concebido para o ensino da gramática no primeiro ano de escolaridade, tendo criado e testado um percurso didático inovador para o desenvolvimento de competências de reflexão sobre a língua, avaliando as suas potencialidades em dois níveis, o das aprendizagens dos alunos e o do desenvolvimento profissional dos professores.

Os seus princípios orientadores são: (i) contextualização das reflexões sobre a língua; a reflexão sobre a língua acompanha a aprendizagem da leitura e da escrita e as atividades desenvolvidas utilizam como recurso a leitura de histórias, porque estas são um contexto significativo para as tarefas a desenvolver. (ii) utilização da terminologia gramatical como instrumento, e não como fim em si mesmo; por serem alunos do 1º ano não são usados termos metalinguísticos no trabalho a desenvolver. (iii) adequação das atividades ao estágio de desenvolvimento linguístico das crianças; pretende adequar as tarefas realizadas aos estádio de desenvolvimento dos alunos. (iv) promoção da descoberta e da exploração lúdica do funcionamento da língua; promoção da descoberta do funcionamento da língua através de metodologias de ensino pela descoberta, onde o aluno constrói o seu conhecimento de forma colaborativa, em ambientes de aprendizagem que promovem atividades metalinguísticas de comunicação, exposição e argumentação, onde o professor assume o papel de mediador. (v) progressão em espiral dos conteúdos gramaticais; tendo sempre em foco uma progressiva evolução e complexificação das atividades de acordo com o desenvolvimento da consciência lexical das crianças. (vi) desenvolvimento da consciência linguística e aprendizagem da leitura e da escrita (<https://www.eselx.ipl.pt/comunidade/recursos/pergram/recursos-online>).

Parte da intervenção consistiu na aplicação/experimentação das brochuras relativas ao percurso Definição Verbal (Pereira, Santos, Pinto, Silva e Cardoso, 2016a). Nestas são apresentadas atividades que pretendem promover o estabelecimento de relações semânticas entre palavras (relações de hiperonímia/hiponímia e de holonímia/meronímia) e a definição de conceitos.

Com a necessidade de ampliar as atividades que já existiam, foram criadas três novas tarefas na continuidade da atividade *Definição Verbal III* (Pereira et al. 2016d), constituindo-se a atividade *Definição Verbal IV*.

### 3.5.2. Descrição da intervenção didática

A intervenção didática foi implementada pela autora deste estudo, em oito sessões, cada uma com uma duração aproximada de noventa minutos.

As sessões de intervenção foram realizadas em sala de aula com todos os alunos. Em cada sessão, foi explicada a atividade que estava organizada em etapas e foram fornecidos os materiais necessários à sua operacionalização.

Para cada uma das atividades são apresentados os objetivos e uma breve descrição.

Tabela 3

#### *Intervenção didática*

Sessão de intervenção 1 - 20/02/2018
<p><b>Atividade:</b> Definição Verbal I (Pereira et al. 2016b)</p> <p><b>Objetivos:</b> Desenvolver a consciência lexical, a partir da exploração concetual e semântica de palavras; Construir mapas semânticos; Estabelecer relações semânticas entre palavras (relações de hiperonímia); Estabelecer relações semânticas entre palavras (relações de parte-todo); Realizar tarefas de definição verbal.</p> <p><b>Breve descrição da atividade:</b> As etapas 1, 2 e, parcialmente, a etapa 3 foram realizadas no dia vinte de fevereiro de 2018 numa sessão de uma hora e trinta minutos. O primeiro conjunto de atividades foi elaborado a partir do livro <i>Elmer</i> de David McKee, explorado anteriormente com a turma e sugerido pelo Plano Nacional de Leitura. A etapa 1 – <i>Contextualização da tarefa de definição</i> – implicava organizar os alunos em pequenos grupos e pedir-lhes que: i) recordassem onde vivia o Elmer, com quem</p>

vivia e como era o seu corpo; ii) escolhessem animais para serem amigos do Elmer; iii) partilhassem em grande grupo as razões por que escolheram determinados animais.

Curiosamente, cada grupo selecionou os animais a partir de critérios diferentes. Assim, o grupo 1 usou o critério da bondade dos animais, isto é, se fossem bons podiam ser amigos do Elmer, o grupo 2 selecionou os animais terrestres para serem seus amigos, o grupo 3 selecionou os animais da selva e o grupo 4 selecionou os animais do Jardim Zoológico. O objetivo, nesta fase, foi introduzir o conceito de habitat: os animais vivem em sítios diferentes.

Na etapa 2 – *Preparação para a tarefa de definição* – os alunos tinham de identificar os animais representados nas imagens, ligar com uma seta os animais ao seu habitat (terra, água e ar) e completar as frases, relacionando cada animal com o respetivo habitat.

Na etapa 3 – *Realização da tarefa de definição* – os alunos tinham várias tiras de papel com nomes de animais e tinham de completar esquemas, colocando corretamente os nomes dos animais nas caixas identificando os que vivem na terra, na água e no ar. No final os alunos tinham de partilhar em grande grupo os animais que incluíram em cada esquema, justificando por que o fizeram.

Durante a realização destas tarefas, o interesse e participação dos alunos foram muito evidentes. Tratando-se da primeira vez que realizaram a modalidade de trabalho em pequenos grupos, a maior dificuldade residiu em respeitar e ouvir a opinião dos colegas. Os grupos foram reorganizados para que a atividade seguinte corresse melhor.

#### Sessão de intervenção 2 - 23/02/2018

**Atividade:** Definição Verbal I (Pereira et al. 2016b)

**Objetivos:**

Desenvolver a consciência lexical, a partir da exploração concetual e semântica de palavras; Estabelecer relações semânticas entre palavras (relações de hiperonímia); Estabelecer relações semânticas entre palavras (relações de parte-todo); Realizar tarefas de definição verbal.

**Breve descrição da atividade:**

A continuação da etapa 3 - *Realização da tarefa de definição* – foi realizada no dia vinte e três de fevereiro. Nesse dia, retomámos o exemplo do elefante e foi pedido aos alunos que dissessem como é revestido o seu corpo: tem penas? escamas? pelo? De seguida, foram distribuídas folhas com imagens de animais, que os alunos teriam de recortar e colar corretamente nas caixas dos esquemas, identificando os animais com pelo, os animais com penas, os animais com escamas e os animais com pele nua. No final, teriam de partilhar em grande grupo os animais que incluíram em cada esquema, justificando por que o fizeram.

Na tarefa seguinte, os alunos tinham uma imagem do tubarão para observar, passando-se à discussão sobre o local onde vive o tubarão e as suas características (barbatanas, dentes afiados). De seguida, a partir desta exploração sobre as características do tubarão (como é), os alunos completaram a frase com o que aprenderam sobre o tubarão. O objetivo, nesta fase, foi facilitar a formulação de uma definição verbal (cf. secção 2.3).

Por último, os alunos, em grupo, tiveram de escolher um animal e refletir sobre ele (nome, onde vive, como é, revestimento do corpo e outras características). Cada grupo recebeu uma folha com o esquema na Figura 2 para preencher:

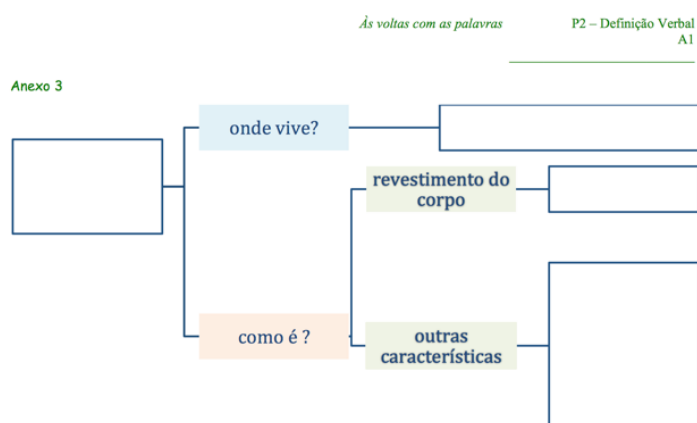


Figura 2 – Tarefa de definição verbal.

De seguida, treinaram a apresentação oral e apresentaram o animal, que cada grupo escolheu, aos outros colegas.

Desta vez a gestão dos grupos correu muito melhor, os alunos ouviram e partilharam opiniões e organizaram bem os seus trabalhos.

Sessão de intervenção 3 - 27/02/2018

**Atividade:** Definição Verbal II (Pereira et al. 2016c)

**Objetivos:**

Desenvolver a consciência lexical, a partir da exploração concetual e semântica de palavras; Construir mapas semânticos; Estabelecer relações semânticas entre palavras (relações de hiperonímia).

**Breve descrição da atividade:**

Na etapa 1 – *Contextualização da tarefa de construção de mapas semânticos* –, lembrando a história do Elmer, os alunos tinham de descrever uma imagem do livro que representava a selva, na qual podiam observar pássaros, elefantes, flores e árvores. De seguida, foi pedido aos alunos que realizassem tarefas que lhes permitissem explorar as relações de sentido entre as palavras, designadamente as relações de hierarquia que se estabelecem entre hiperónimos e hipónimos.

Na etapa 2 – *Realização da tarefa de construção de mapas semânticos* –, os alunos organizaram hierarquicamente as palavras (árvores, flores, pássaros, seres vivos, animais, plantas, elefantes) no esquema apresentado na Figura 3:

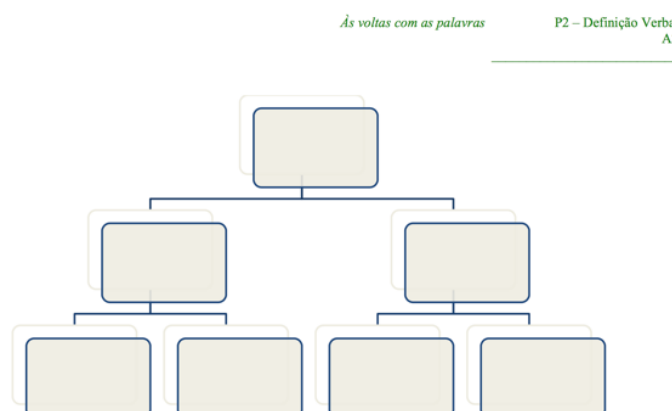


Figura 3 - Mapa semântico dos seres vivos.

Por fim, os alunos receberam folhas com imagens/nomes dos animais para verificarem se estes estavam ou não organizados. Tendo verificado que a sua apresentação não correspondia a qualquer organização, cada grupo organizou os animais num esquema semelhante ao anterior, tendo, para além disso, de escolher um novo animal para pertencer ao esquema.

Sessão de intervenção 4 - 20/04/2018

**Atividade:** Definição Verbal III (Pereira et al. 2016d)

**Objetivos:**

Desenvolver a consciência lexical, a partir da exploração concetual e semântica de palavras; Estabelecer relações semânticas entre palavras (relações de parte-todo); Definir o significado das palavras (definição verbal).

**Breve descrição da atividade:**

As etapas 1 e 2 foram realizadas no dia vinte de abril e utilizaram como recurso o livro *A árvore*, de Iela Mari. Ambas as tarefas implicaram a modalidade de trabalho individual.

Na etapa 1 – *Contextualização da tarefa de identificação parte-todo* –, os alunos descreveram as imagens do livro, tendo de associar a cada imagem a estação do ano correspondente.

Na etapa 2 – *Realização da tarefa de identificação parte-todo* –, foi solicitado aos alunos que desenhassem uma árvore que cumprisse as instruções: a árvore tem de ter folhas, flores e frutos, raiz e tronco. Depois os alunos recortaram as etiquetas com os nomes das partes constituintes da árvore e colaram-nas nos desenhos no lugar correto. No final, os alunos tinham de completar a frase para concluírem que as árvores têm raiz, tronco, flores, frutos e folhas. O objetivo, nesta fase, foi explorar as relações semânticas de parte/todo.

Sessão de intervenção 5 - 24/04/2018

**Atividade:** Definição Verbal IV

**Objetivos:**

Desenvolver a consciência lexical, a partir da exploração conceitual e semântica de palavras; Construir mapas semânticos; Estabelecer relações semânticas entre palavras (campo lexical).

**Breve descrição da atividade:**

Nesta atividade procurou-se desenvolver um pouco mais as atividades realizadas na atividade *Definição Verbal III*, sendo para isso concebidas e implementadas as etapas 1 a 4 da *Definição verbal IV*.

A etapa 1 – *Realização da tarefa de identificação campo lexical* –, foi realizada no dia vinte e quatro de abril. Retomando as imagens do livro *A árvore*, cada grupo escreveu o conjunto de palavras que associa a cada uma das estações do ano e no final todos apresentaram o seu trabalho à turma.

Sessão de intervenção 6 - 27/04/2018

**Atividade:** Definição Verbal IV

**Objetivos:**

Desenvolver a consciência lexical, a partir da exploração conceitual e semântica de palavras. Observar e identificar plantas e animais mais comuns existentes no ambiente próximo. Estabelecer relações semânticas entre palavras (relações de hiperonímia).

**Breve descrição da atividade:**

Na etapa 2 – *Contextualização da tarefa entrada de dicionário ilustrado* –, a visita ao parque e o preenchimento do guião de explorador da natureza (cf. Anexo IV) ocorreu no dia vinte e sete de abril. Foi uma atividade de que os alunos gostaram muito, dado que a avaliação que todos os grupos fizeram foi muito positiva.

Neste dia, em modalidade de trabalho a pares, os alunos selecionaram o seu animal preferido de uma lista fornecida (cão, cobra, peixe, borboleta, águia, formiga, leão, caracol, sapo, tartaruga) e levaram o guião de pesquisa sobre o animal (cf. Anexo V) para realizarem durante o fim de semana, em trabalho autónomo.

Sessão de intervenção 7 - 2/05/2018

**Atividade:** Definição Verbal IV

**Objetivos:**

Desenvolver a consciência lexical, a partir da exploração concetual e semântica de palavras; Estabelecer relações semânticas entre palavras (relações de parte-todo);

**Breve descrição da atividade:**

A etapa 3 – *Preparação da tarefa entrada de dicionário ilustrado* –, teve como resultado final a construção de um dicionário ilustrado de animais. Os alunos começaram por observar uma imagem de uma enciclopédia ilustrada infantil (cf. Vibert-Guigue, 2005), tendo o professor dirigido a discussão sobre tudo o que se podia observar na imagem. Os alunos descobriram todas as partes do corpo da abelha representados e legendados na imagem: 4 asas, 2 antenas para ouvir e cheirar, 1 tromba ou língua para aspirar o néctar das flores e 1 ferrão para picar.

De seguida, a pares, recorrendo ao guião de pesquisa sobre o animal (cf. Anexo V), que já tinham realizado autonomamente, os alunos decidiram quais as características mais relevantes de cada animal e, com a mediação e ajuda do professor, conceberam a página do seu animal (cf. Anexo VI).

Sessão de intervenção 8 - 3/05/2018

**Título da atividade:** Definição Verbal IV

**Objetivos:**

Desenvolver a consciência lexical, a partir da exploração concetual e semântica de palavras; Definir o significado das palavras (definição verbal).

**Breve descrição da atividade:**

Na etapa 4 - *Realização da tarefa entrada de dicionário ilustrado* –, os alunos começaram por pesquisar na biblioteca da escola as características dos dicionários

ilustrados, tendo como objetivo a realização do Dicionário Ilustrado de Animais da Turma.

Em grande grupo, chegou-se à conclusão de que a entrada de dicionário deveria conter: o nome do animal, a divisão silábica da palavra, a sua classificação morfosintática e o seu significado (que corresponde à definição verbal).

A título de exemplo, apresenta-se abaixo a entrada para *borboleta*:

*Borboleta - (bor.bo.le.ta) n.f. inseto com dois pares de asas. Tem duas antenas, seis patas, um abdómen e uma tromba.*

Todos os pares de alunos colaboraram muito bem e o Dicionário Ilustrado de Animais do 1º ano da turma B2.1 ficou construído (cf. Anexo VII).

## 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

### 4.1. Apresentação e análise dos produtos

Antes da análise dos resultados dos testes de avaliação da definição verbal dos alunos, considera-se importante apresentar os produtos referentes a três atividades de desenvolvimento consciência lexical implementadas durante a intervenção realizada neste grupo. As tarefas sobre as quais recaiu a análise que se apresenta de seguida fazem parte do percurso didático intitulado *Definição verbal* (cf. Pereira et al., 2016a), mais especificamente, das atividades *Definição Verbal II e IV*.

#### 4.1.1. Mapa semântico

Tal como referido em 3.5.2., nesta tarefa, os alunos foram divididos em grupos, receberam folhas com imagens/nomes de animais e organizaram os animais num esquema. Além disso, tinham de escolher um novo animal para incluir no esquema. Desta forma, pretendeu-se explorar as relações de hiperonímia-hiponímia a partir da construção de um mapa semântico, que apresentamos nas Figuras 4 a 7.

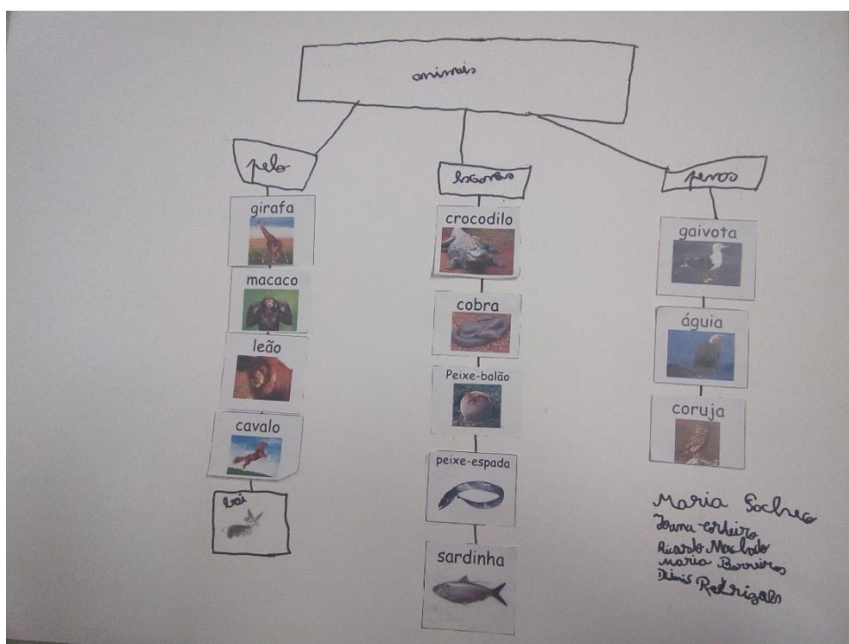


Figura 4 – Mapa semântico realizado pelo grupo 1.

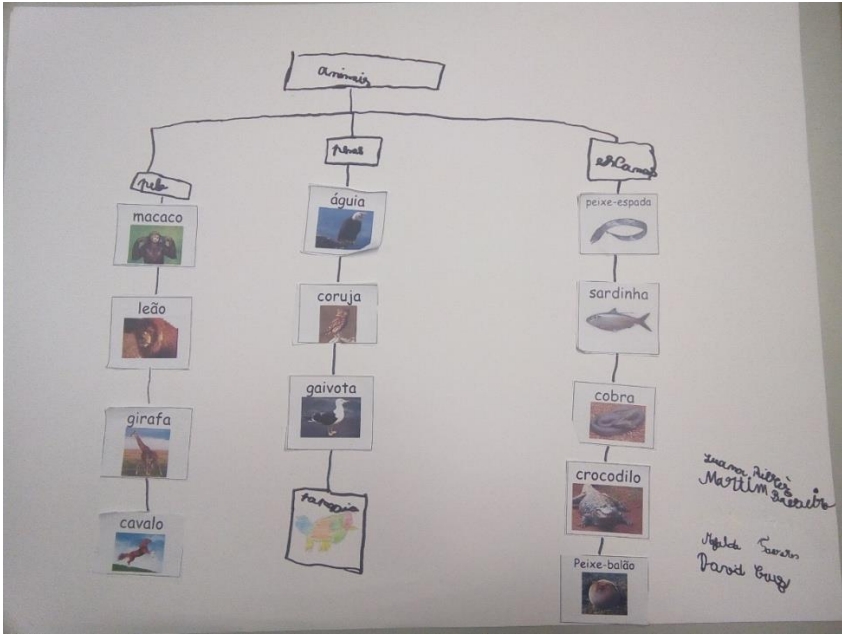


Figura 5 – Mapa semântico realizado pelo grupo 2.

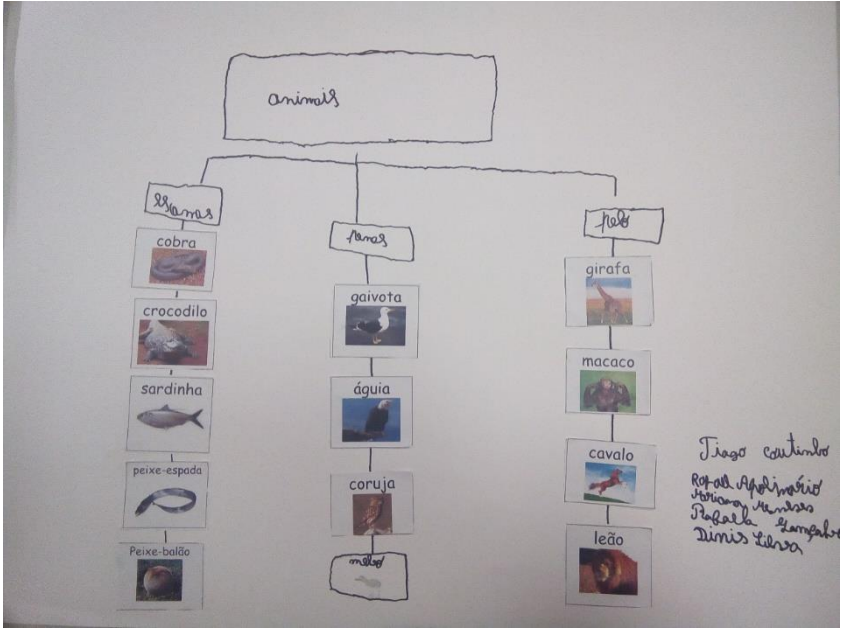


Figura 6 – Mapa semântico realizado pelo grupo 3.

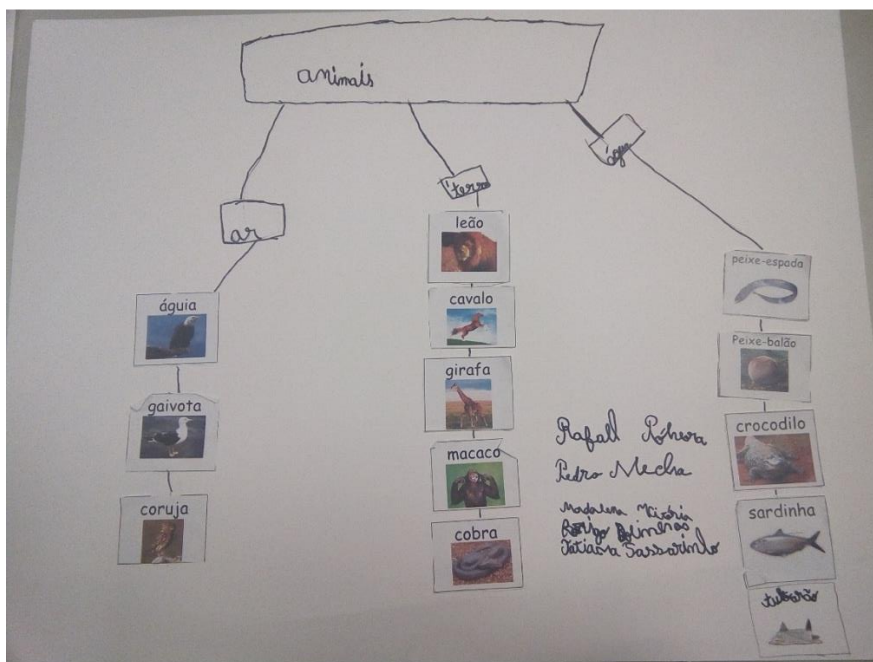


Figura 7 – Mapa semântico realizado pelo grupo 4.

A análise dos mapas semânticos apresentados nas Figuras 4 a 7 permite verificar que todos os alunos identificaram o hiperónimo *animal*, que colocaram numa posição hierárquica superior, relativamente à qual dispuseram os hipónimos. O critério mais utilizado para os categorizar foi o revestimento, uma vez que 3 grupos estabeleceram, de acordo com este critério, as categorias: animais com pelo, animais com escamas e animais com penas. A disposição das imagens/nomes dos animais nestas categorias foram realizadas de forma adequada, assim como a junção de um outro animal (o grupo 1 adicionou o *boi* como hipónimo de animal com pelo; o grupo 2 adicionou o *papagaio* como hipónimo de animal com penas; o grupo 3 adicionou o *melro* como hipónimo de animal com penas).

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

A análise do trabalho realizado pelos alunos no decorrer desta sessão permitiu verificar que os critérios definidos pelos alunos para organização dos animais se relacionavam com diferentes domínios das suas características morfológicas. Todos os grupos

atingiram o objetivo da construção do mapa semântico e a organização dos animais, bem como a escolha de um novo animal para pertencer ao esquema.

#### 4.1.2. Campo lexical

Como referido anteriormente em 3.5.2., nesta tarefa, os alunos foram divididos em grupos, cada grupo escreveu o conjunto de palavras que associa a cada uma das estações do ano (primavera, verão, outono e inverno) e no final todos os grupos apresentaram à turma o trabalho realizado, de que se apresentam alguns exemplos nas Figuras 8 a 11.

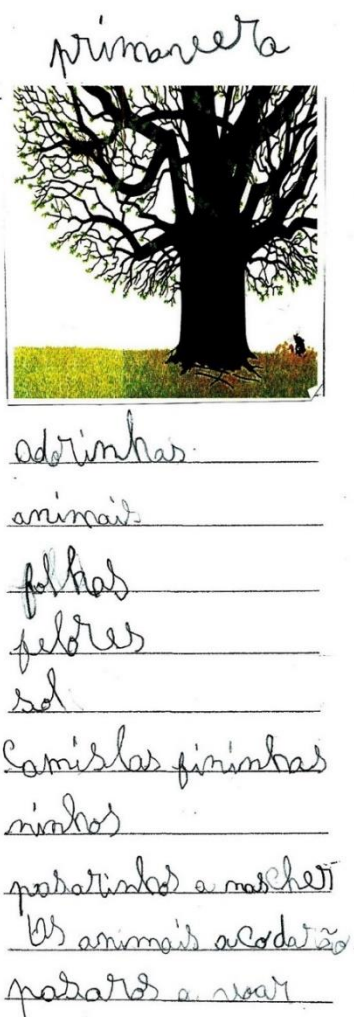
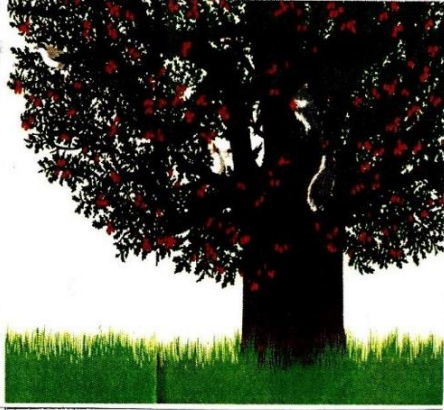


Figura 8 – Campo lexical associado a primavera.

verão



Geminhola manga curta

picada

refres

beutas

talare

del

gelados

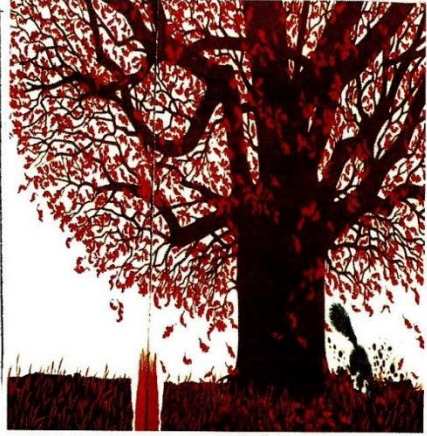
praia

borias

bolos de berlim

Figura 9 – Campo lexical associado a verão.

outono



folhas a cair  
camirgola de maga comprida  
calsas de maga comprida  
sol a sair e a chursa a itonar  
chursa a cair  
espulosa a guarda ra comida  
friu a veir  
calor a sair  
otisuus a sair  
passaros a sair

Figura 10 – Campo lexical associado a outono.

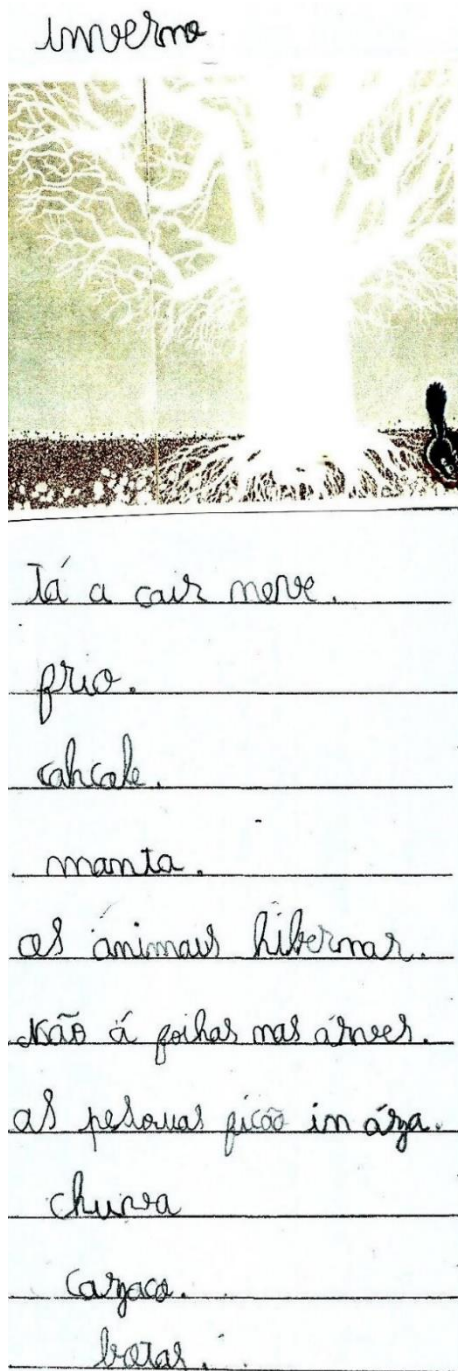


Figura 11 – Campo lexical associado a *inverno*.

Como se pode observar nas Figuras acima, o ponto de ancoragem para a definição do campo lexical associado às palavras *primavera*, *verão*, *outono* e *inverno* é claramente de natureza linguística, uma vez que não é a iconicidade das imagens da árvore – com

as transformações que nela se operam nas diferentes estações do ano – que suscita a diversidade de itens lexicais associados a cada um desses termos lexicais.

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

#### 4.1.3. Entrada de dicionário ilustrado

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

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

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

Tabela 4

*Entradas de dicionário ilustrado*

Termo	Categoria (hiperónimo)	Diferenças			outras (habitat, ...)
		hipónimo (relativo à categoria)	parte-todo	revestimento	
águia	ave	de rapina	com bico, duas asas e garras.	tem o corpo coberto de penas.	
borboleta	inseto		com dois pares de asas. Tem duas antenas, seis patas, um		

			abdómen e uma tromba.		
cão	mamífero	carnívoro	tem quatro patas, cauda e focinho	tem o corpo coberto de pelo	
caracol	molusco	com concha	tem dois pares de tentáculos na cabeça e uma língua rugosa		
cobra	réptil		de corpo comprido e rastejante tem uma língua bifurcada e sangue frio	coberto de escamas	
formiga	pequeno inseto		com seis patas tem duas antenas, um tórax, um abdómen e duas mandíbulas		vive em colónias
leão	animal	mamífero carnívoro	tem quatro patas, cauda e garras tem juba em volta da cabeça	tem o corpo coberto de pelo	
peixe	animal	aquático	tem o corpo achatado e barbatanas	tem o corpo coberto de escamas	respira por guelras
rã	batráquio		com quatro patas tem o nariz atrás dos	pele nua	

			olhos e saco vocal		
tartaruga	réptil		com quatro patas e uma carapaça tem sangue frio e uma cauda	tem escamas	

A análise da tabela permite-nos observar que os alunos realizaram relações semânticas entre as palavras (relações de hiperonímia, hiponímia e parte-todo), desenvolvendo competências metalinguísticas através da manipulação e reflexão realizadas sobre os animais em causa.

Como afirma Barbeiro (1993, p. 29), faz todo o sentido existir

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

No mesmo sentido, Wheren et alii (1981), citados por Barbeiro (1993), salientam que "a person's definition of a noun reflects not only (1) knowledge of what the word and corresponding objects are, but also (2) knowledge of what a definition is" (p. 72).

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

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

## 4.2. Análise dos resultados do teste de definição verbal

Tal como referido no capítulo 3, o teste de avaliação da definição verbal utilizado foi o elaborado e validado por Sim-Sim (2014). Numa primeira fase, foi aplicado um pré-teste, na segunda fase foi implementado o percurso didático e numa terceira fase foi aplicado o pós-teste para avaliar os efeitos da intervenção didática.

No sentido de clarificar o processo de cotação das respostas ao Teste de Definição Verbal, apresenta-se abaixo a Tabela 5.

Tabela 5

*Exemplos de cotação das respostas ao Teste de Definição Verbal*

Categorias de respostas	Exemplos de respostas dos alunos
Descrição categorial com especificação (2 pontos)	pescador <i>é um homem que pesca os peixes para nós comermos</i>
Descrição categorial (1,5 pontos)	cenoura <i>é um legume</i>
Definição percetual ou funcional e sinónimo/enumeração de atributos (1 ponto)	maçã <i>uma bola vermelha</i>
	pulso <i>é onde pomos os relógios</i>
	descansar <i>é dormir</i>

Exemplificação (0,5 pontos)	águia <i>Benfica</i>
Explicação genérica, sem resposta, resposta errada (0 pontos)	açúcar <i>eu não sei, café</i>

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

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

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

#### **4.2.1. Pré-teste de definição verbal**

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

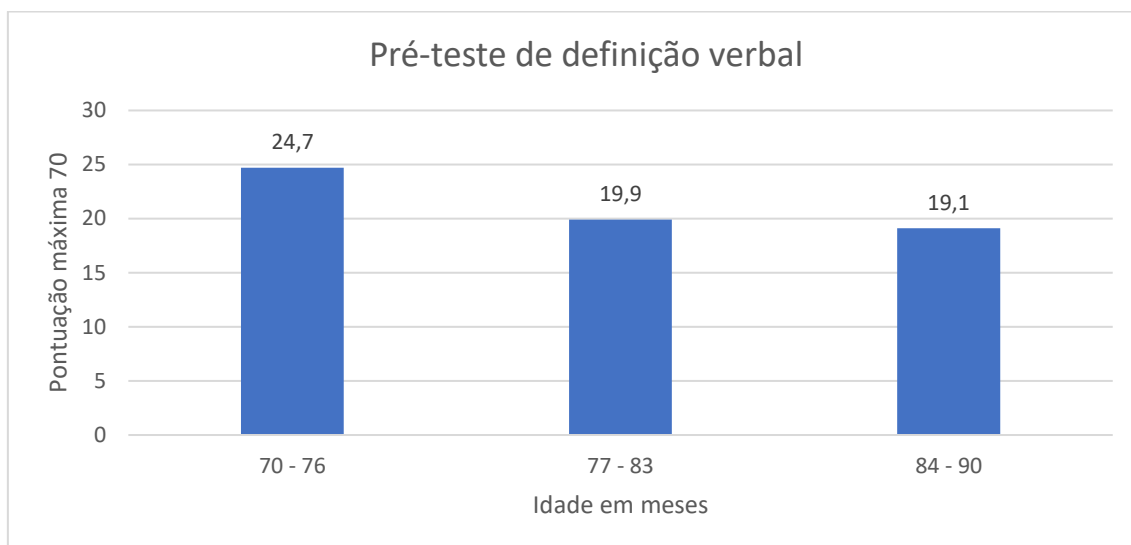


Figura 12 – Pré-teste de definição verbal por escalões etários.

Como referido no capítulo 3, a pontuação máxima para este teste de definição verbal foi fixada em 70 pontos e as médias e os desvios-padrão, obtidos por escalão etário, são os apresentados na Tabela 6.

Tabela 6

*Média e desvios-padrão do pré-teste por escalão etário*

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

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

Segundo Sim-Sim (2014, p. 56), no subteste de Definição Verbal, o escalão etário dos 70-76 meses obteve a pontuação de 20,2 e o escalão etário dos 77-83 meses a pontuação de 23,4.

A partir da análise dos resultados do pré-teste, verificou-se que, contrariamente aos resultados obtidos no estudo de Sim-Sim (2014), é o escalão etário mais baixo que obteve melhores resultados (24,7 *versus* 19,9).

Já, no que diz respeito à variável sexo, não se registaram diferenças significativas, como se pode observar na tabela abaixo:

Tabela 7

*Média do pré-teste por sexo*

Sexo	Número	Média
Masculino	10	22,2
Feminino	8	20

#### 4.2.2. Pós-teste de definição verbal

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

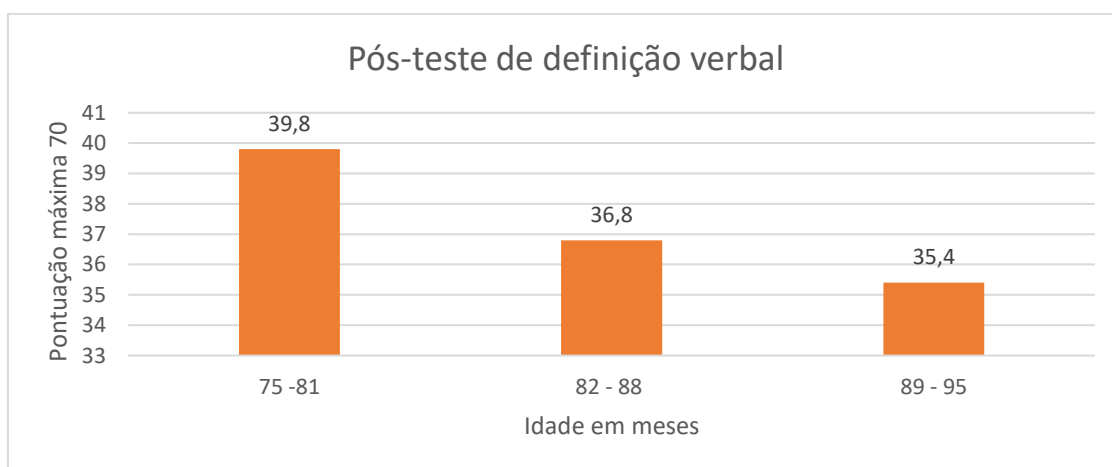


Figura 13 – Pós-teste de definição verbal por escalões etários.

A partir da análise dos resultados do pós-teste verificou-se, novamente à semelhança dos dados recolhidos no pré-teste, que o escalão etário mais baixo foi o que obteve melhores resultados.

Na Tabela 8 são apresentados as médias e os desvios-padrão obtidos por escalão etário.

Tabela 8

*Média e desvios-padrão do pós-teste por escalão etário*

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

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

Tabela 9

*Média do pós-teste por sexo*

Sexo	Número	Média
Masculino	10	37,30
Feminino	8	37,31

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

Globalmente, a média do pré-teste situou-se nos 21,2 pontos enquanto a média do pós-teste foi de 37,3 pontos, como se pode observar na Figura 14.

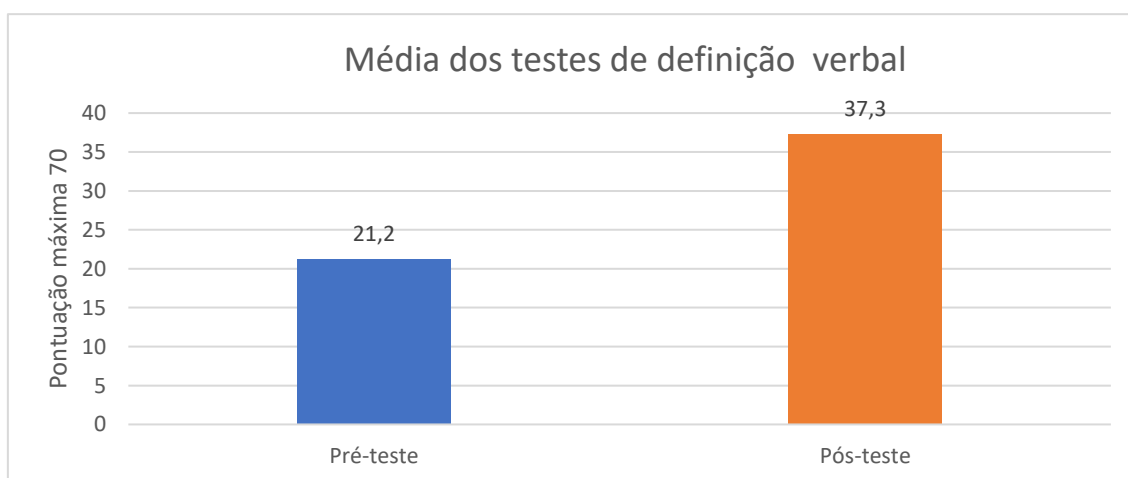


Figura 14 – Média da pontuação obtida no pré-teste e pós-teste de definição verbal.

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

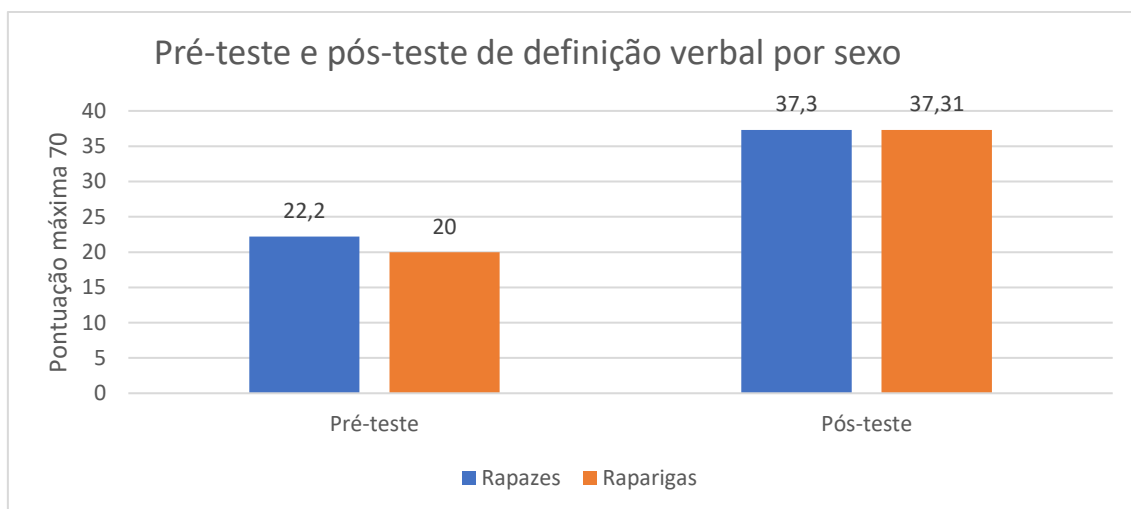


Figura 15 – Comparação dos resultados do pré-teste e do pós-teste de definição verbal por sexo.

No mesmo sentido, a observação dos dados apresentados na Figura 16 permite verificar um aumento substancial da pontuação obtida pelos alunos nos três escalões etários.

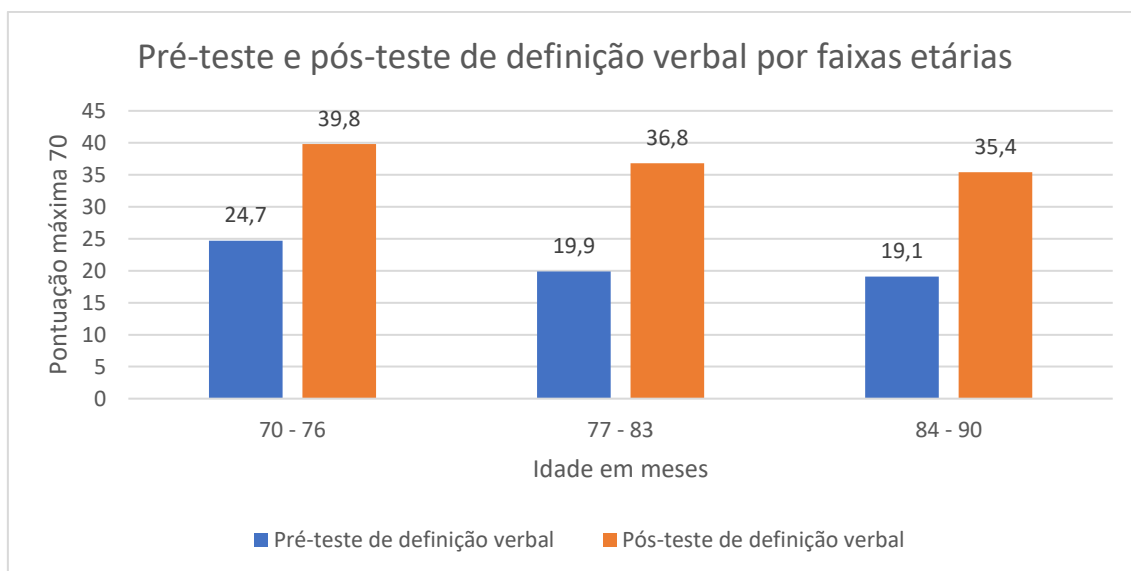


Figura 16 – Comparação dos resultados do pré-teste e do pós-teste no teste de definição verbal por escalões etários.

No entanto, perante os resultados obtidos, a diferenciação de três escalões etários, que representam um intervalo de 12 meses, não corresponde a uma diferença substancial de desempenho, uma vez que é no escalão etário mais baixo - dos 70-76 meses - que se verificam os melhores resultados.

Importa ainda referir que, no pré-teste, a pontuação máxima obtida foi de 30,5 e a mínima de 7, no pós-teste a pontuação máxima obtida foi de 43,5 e a mínima de 23,5. Da análise comparativa entre os testes, podemos constatar que o aluno que obteve a menor pontuação no pré-teste, 7 pontos, quintuplicou a sua pontuação obtendo no pós-teste, 38,5 pontos. Quase a totalidade dos alunos obtiveram melhores resultados no pós-teste, no qual 50% dos alunos obtiveram 40 ou mais pontos, como se pode verificar na Tabela 10, em que se apresentam os resultados individuais dos alunos.

Tabela 10

*Resultados do pré-teste e pós-teste de Definição Verbal, por aluno*

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

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

Contudo, no pós-teste, os alunos nos escalões etários dos 75-81 meses, 82-88 meses e 89-95 meses obtiveram, respetivamente, as pontuações de 39,8 / 36,8 / 35,4. Verifica-se, portanto, que os seus resultados são equiparados ou superiores aos obtidos pelo escalão etário dos 106-112 meses (9 anos), que obteve uma pontuação de 37 no subteste de definição verbal (cf. Sim-Sim, 2014, p. 54).

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

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

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

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

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

Analisando individualmente os itens do pré-teste, verificou-se que apenas **4** itens, dos 35 itens - *águia, cenoura, maçã e pescador* - obtiveram uma maior pontuação. Comparativamente, no pós-teste **22** itens, obtiveram uma maior pontuação, como se pode observar na Tabela abaixo (cf. Anexo IX).

Tabela 11

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

Itens	Categorias de respostas					Total por resposta pré-teste (0 – 36)	Categorias de respostas					Total por resposta pós-teste (0 – 36)
	a	b	c	d	e		a	b	c	d	e	
1. açúcar	0	0	12	0	6	12	0	1	11	0	6	12,5
2. água	2	7	5	0	4	19,5	9	8	0	0	1	30
3. ave	1	5	5	0	7	14,5	3	8	4	0	3	22
4. baleia	1	4	5	0	8	13	14	3	0	0	1	32,5
5. canguru	1	3	9	0	5	15,5	0	17	1	0	0	26,5
6. cara	0	0	2	0	16	2	0	6	3	0	9	12
7. cenoura	1	5	11	0	1	20,5	4	10	3	0	1	26
8. círculo	0	1	7	0	10	8,5	1	5	9	0	3	18,5
9. cotovelo	0	0	2	0	16	2	1	13	3	0	1	24,5
10. dentista	2	0	13	0	3	17	3	0	15	0	0	21
11. floresta	0	0	2	0	16	2	0	0	4	0	14	4
12. globo	1	0	0	0	17	2	0	0	1	0	17	1
13. golfinho	1	4	7	0	6	15	15	2	0	0	1	33
14. hortaliça	0	1	6	0	11	7,5	0	10	4	0	4	19
15. ilha	0	0	6	0	12	6	0	0	1	0	17	1
16. joelho	0	0	4	0	14	4	2	11	3	0	2	23,5
17. lagarto	0	5	3	0	10	10,5	1	16	0	0	1	26
18. maçã	0	11	6	0	1	22,5	0	17	1	0	0	26,5
19. ombro	0	0	1	0	17	1	0	13	1	0	4	20,5
20. pescador	6	0	8	0	4	20	15	1	2	0	0	33,5
21. pescoço	0	0	4	0	14	4	1	9	3	0	5	18,5
22. pinguim	0	5	8	0	5	15,5	4	13	1	0	0	28,5
23. praia	0	1	10	0	7	11,5	0	2	15	0	1	18
24. professor	0	0	15	0	3	15	3	0	14	0	1	20
25. pulso	0	0	5	0	13	5	0	10	6	0	2	21
26. rio	0	6	1	0	11	10	0	3	12	0	3	16,5

27. vinho	1	1	13	0	3	16,5	1	0	14	0	3	16
28. colorir	0	0	9	0	9	9	0	0	11	0	7	11
29. descansar	0	0	15	0	3	15	0	0	18	0	0	18
30. descascar	0	0	12	0	6	12	0	0	16	0	2	16
31. despejar	0	0	13	0	5	13	0	0	16	0	2	16
32. empurrar	0	0	10	0	8	10	0	0	13	0	5	13
33. medir	1	0	6	0	11	8	0	0	11	0	7	11
34. mergulhar	1	1	9	0	7	12,5	3	0	12	0	3	18
35. pegar	0	0	8	0	10	8	2	0	12	0	4	16
	19	60	252	0	299		82	178	240	0	130	
	630 respostas						630 respostas					

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

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

Em convergência com esta leitura, importa referir a análise do desempenho dos alunos no que respeita à categoria de resposta definição categorial particularizada, que corresponde a uma pontuação de 2 pontos, na Figura 17.

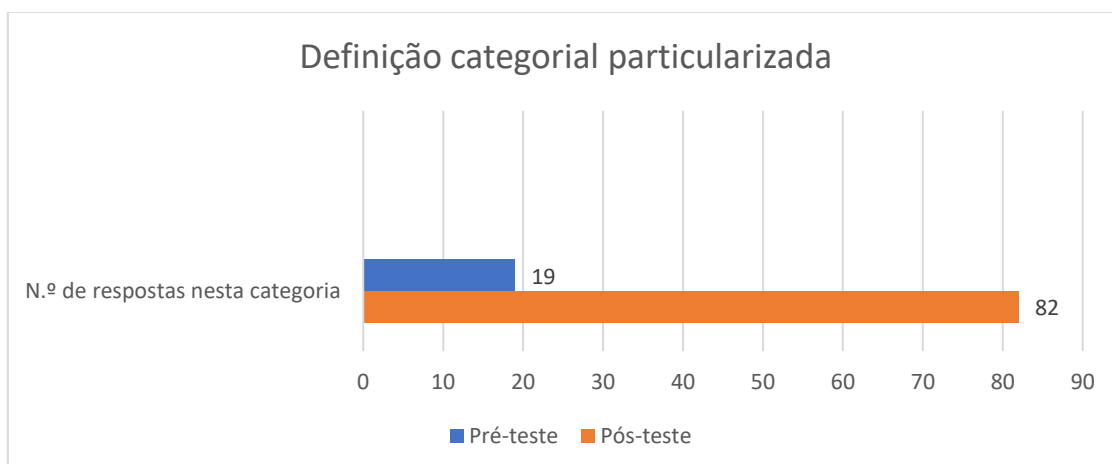


Figura 17 – Número de respostas na categoria definição categorial particularizada, no pré-teste e pós-teste de definição verbal.

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

## 5. CONCLUSÃO

A investigação que se desenvolveu e agora se conclui foca o desenvolvimento lexical e pretende despertar para a importância do ensino explícito do léxico, bem como para a promoção do aumento do capital lexical, desde o primeiro ano de escolaridade.

Retomando a questão de partida - De que forma a implementação de um percurso didático especificamente orientado para o trabalho sobre o léxico pode contribuir para o desenvolvimento da definição verbal de alunos de 1º ano, do 1º Ciclo? -, pode concluir-se que os resultados desta investigação mostram que a opção por uma intervenção apoiada nos princípios da abordagem ativa de descoberta (AAD) pode ser um fator de desenvolvimento lexical, potenciando o aumento de competências de literacia.

A intervenção didática contribuiu para esse desenvolvimento na medida em que se verificou um aumento das respostas na categoria definição categorial particularizada.

Também ao nível da realização de mapas semânticos se nota que os alunos conseguem mobilizar essa estratégia com alguma facilidade, para outras áreas do saber.

A experiência do trabalho realizado permite afirmar que é possível realizar atividades de ensino da gramática com intencionalidade pedagógica e objetivos bem delineados, que se traduzem em verdadeiras experiências de aprendizagem, significativas e socializadoras, que contribuem para o sucesso escolar de cada aluno.

A aprendizagem da gramática pela descoberta através de atividades de observação, manipulação, sistematização de dados e de argumentação por parte dos alunos, torna-se num conjunto de saberes mobilizável noutras áreas e leva à construção do conhecimento metalinguístico.

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

Como se referiu anteriormente, os resultados dos alunos de 6-7 anos são equiparados ou superiores aos obtidos pelos alunos de 9 anos (escalão etário dos 106 – 112 meses) (cf. Sim-Sim, 2014, p. 54).

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

Para além disso, todo o percurso realizado no processo de ensino/aprendizagem, relativo ao 1º ano de escolaridade, também contribuiu para o aumento da capacidade de definição verbal dos alunos. Particularmente, o trabalho realizado nas disciplinas de Estudo do Meio, em que se estudou os seres vivos, o seu ambiente e as partes constituintes do seu corpo e, na disciplina de Matemática, em que o estudo das figuras geométricas, tal como referido anteriormente, permitiu a aprendizagem da palavra *círculo*, passando os alunos a saber reconhecê-la. Todas as aprendizagens realizadas, ao longo dos cinco meses entre a aplicação do pré-teste e do pós-teste, também contribuíram para uma melhoria do conhecimento lexical dos alunos.

Esperamos que este estudo constitua um contributo para a reformulação das práticas de ensino/aprendizagem da gramática, quebrando os padrões tradicionais de atividades isoladas, sem intencionalidade pedagógica e sem ligação com os domínios de uso da língua no seu registo oral e escrito.

Como limitações do estudo, podemos apontar o facto de ter sido realizado apenas numa turma do 1º ano, do 1º Ciclo do Ensino Básico. Dada a continuidade do trabalho docente com o grupo de crianças do 1º ano que participou neste estudo, é possível referir que globalmente o grupo, atualmente no 2º ano, evidencia bons resultados na fluência de leitura e na área do Português, em geral. Em estudos futuros, terá todo o interesse a opção por um modelo de investigação que contemple, por um lado, um design experimental (com grupo de controlo e grupo de intervenção) e, por outro lado, o acompanhamento longitudinal do desenvolvimento das competências linguísticas das crianças, de forma a melhor aferir o impacto da intervenção didática.

O estudo desenvolvido indica também o papel fundamental da escola na contribuição para a minimização das assimetrias lexicais, existentes no início do percurso escolar, através de um ensino explícito e formal da gramática, promovendo atividades baseadas na abordagem ativa de descoberta (AAD).

O ensino da gramática de forma significativa e integrada constitui assim um desafio para todos os professores.

## REFERÊNCIAS

Araújo, C. B. (2011). O lugar das palavras na aula de língua materna. Consultado em maio de 2019, em <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/36/39>

Barbeiro, L. F. (1993). A tarefa metalinguística da definição: explicitação do significado das palavras. In Sequeira, F. (org.) *Linguagem e Desenvolvimento*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Beane, J. (2003). Integração curricular: A essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras* 3:2, 91-110.

Boch, F. (2004). Apprentissage du lexique et production d' écrits: une articulation féconde? In *Actes du 9 colloque de l' AIRDF*, Québec, 26 au 28 août. Consultado em maio de 2019, em <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/francoise-boch.pdf>

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral de Educação. Consultado em maio de 2019, em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpebjulho2015.pdf>

Calaque, E. (2004). Construction du vocabulaire et construction des connaissances au cours moyen. In *Actes du 9 colloque de l' AIRDF*, Québec, 26 au 28 août. Consultado em maio de 2019, em <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Calaque.pdf>

Cardoso, A., Pereira, S., Pinto, M. & Silva, E. (2018). O ensino da gramática pela descoberta: o projeto PerGRam. In P. Osório, E. Leurquin & M. C. Coelho (Orgs.), *Lugar da gramática na aula de Português* (pp. 276-289). Rio de Janeiro: Dialogarts.

Casas i Deseures, M. (2014). Interacción, uso lingüístico y construcción del saber gramatical en la educación primaria. *Tijuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Any VII, nº10, 65-83.

Chartrand, S-G. (1996). Apprendre Grammaire par la Démarche Active de Découverte. In *Pour un Nouvel Enseignement de la Grammaire* (pp.197-225). Montréal/Paris. Éditions Logiques.

Costa, J., Cabral, A., Santiago, A., Viegas, F. (2011). *Conhecimento explícito da língua: Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado em maio de 2019, em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portuques/celoriginal.pdf>

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. Instituto Superior Politécnico Gaya.

*Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. (2008-2013). Consultado a 28 de maio de 2019 em <https://dicionario.priberam.org/ave>

*Dicionário Terminológico*. Consultado em maio de 2019 em <http://dt.dge.mec.pt/>

Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa. DGIDC.

Ferreira, P., Pereira, S. & Leite, T. (2013). Innovative Language Teaching: Teachers' beliefs and practices. *The European Conference on Language Learning Conference Proceedings* (pp. 389-404). Japan: IAFOR.

Freire, P. (1975, [1970]), *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Laranjeira, R. (2013). *Desenvolvimento lexical: Perspetivas e Práticas de Professores no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em maio de 2019 em <http://hdl.handle.net/10400.21/3129>

Laranjeira, R., Leite, T. & Pereira, S. (2015). Desenvolvimento Lexical: Perspetivas e Práticas de Professores no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Atas do 2º Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da ESELx* (pp. 173-185). Lisboa: CIED.

Mari, I. (1982). *A árvore*. Sá da Costa Editora.

McKee, D. (2007). *Elmer*. Editorial Caminho.

Pacheco, N. M. G. (2011). *Ensino de Léxico e Texto Descritivo*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em maio de 2019 em <http://hdl.handle.net/10400.21/2391>

Pereira, S., Santos, A., Pinto, M., Silva, E. Cardoso, A. (2016a). *Às voltas com as palavras. Percursos didáticos para a explicitação gramatical no primeiro ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*, vol. 1-11. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Consultado em maio 2019 em <https://www.eselx.ipl.pt/comunidade/recursos/pergram/recursos-online>.

Pereira, S., Santos, A., Pinto, M., Silva, E., Cardoso, A. (2016b). Definição Verbal I. In *Às voltas com as palavras. Percursos didáticos para a explicitação gramatical no primeiro ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*, vol. 7. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Consultado em maio 2019 em [https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/pergram2016\\_brochura7.pdf](https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/pergram2016_brochura7.pdf).

Pereira, S., Santos, A., Pinto, M., Silva, E., Cardoso, A. (2016c). Definição Verbal II. In *Às voltas com as palavras. Percursos didáticos para a explicitação gramatical no primeiro ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*, vol. 8. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Consultado em maio 2019 em [https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/pergram\\_brochura\\_8.pdf](https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/pergram_brochura_8.pdf).

Pereira, S., Santos, A., Pinto, M., Silva, E., Cardoso, A. (2016d). Definição Verbal III. In *Às voltas com as palavras. Percursos didáticos para a explicitação gramatical no primeiro ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*, vol. 9. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Consultado em maio 2019 em [https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/pergram2016\\_brochura9.pdf](https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/pergram2016_brochura9.pdf).

Reis, C. (Coord.), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Santos, A., Cardoso, A. & Pereira, S. (2014). Às voltas com as palavras: Desenvolvimento da consciência linguística no 1.º ano de escolaridade. *Tijuelo* 10, 84-100.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2014 [1997]). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Textos de educação. Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Vibert–Guigue, F. (dir.). (2005) *Insetos e outros bicharocos*. A minha pequena enciclopédia Larousse. Campo das Letras.

Watson, R. (1985). Towards a theory of definition. *Journal of Child Language*. 12:1, 181-97.

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

## **ANEXOS**

I - Teste de Definição Verbal

II - Tarefa de Definição Verbal

III - Construção de mapas semânticos

IV - Guião de Explorador da Natureza

V - Guião de pesquisa sobre o animal

VI - Página do animal

VII - Dicionário Ilustrado de Animais

VIII - Pré-teste e pós-teste de Definição Verbal do aluno nº 1

IX - Resultados, por item e aluno, do pré-teste e pós-teste de Definição Verbal

## Anexo I

### Teste de Definição Verbal

<b>Registo</b>
<b>Nº de Identificação:</b> __ __º ano <b>Turma:</b> __ <b>Escola:</b> _____
<b>Data de nascimento:</b> __ / __ / __ <b>Idade:</b> ____
<b>Data da observação:</b> __ / __ / __

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

### Subteste 1 – Definição Verbal

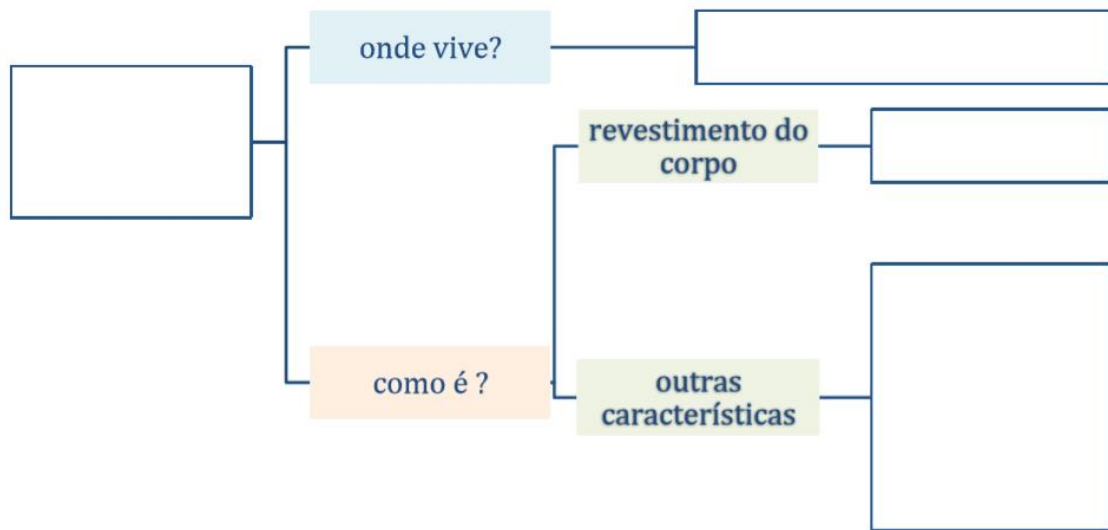
<b>Itens</b>	<b>Resposta da criança</b>	<b>C</b>
1. açúcar		
2. águia		
3. ave		
4. baleia		
5. canguru		
6. cara		
7. cenoura		
8. círculo		
9. cotovelo		
10. dentista		
11. floresta		
12. globo		
13. golfinho		

14. hortaliça		
15. ilha		
16. joelho		
17. lagarto		
18. maçã		
19. ombro		
20. pescador		
21. pescoço		
22. pinguim		
23. praia		
24. professor		
25. pulso		
26. rio		
27. vinho		
28. colorir		
29. descansar		
30. descascar		
31. despejar		
32. empurrar		
33. medir		
34. mergulhar		
35. pegar		
<b>Total</b>		

Sim-Sim, I. (2014). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas* (1ª edição 1997). Textos de educação. Fundação Calouste Gulbenkian.

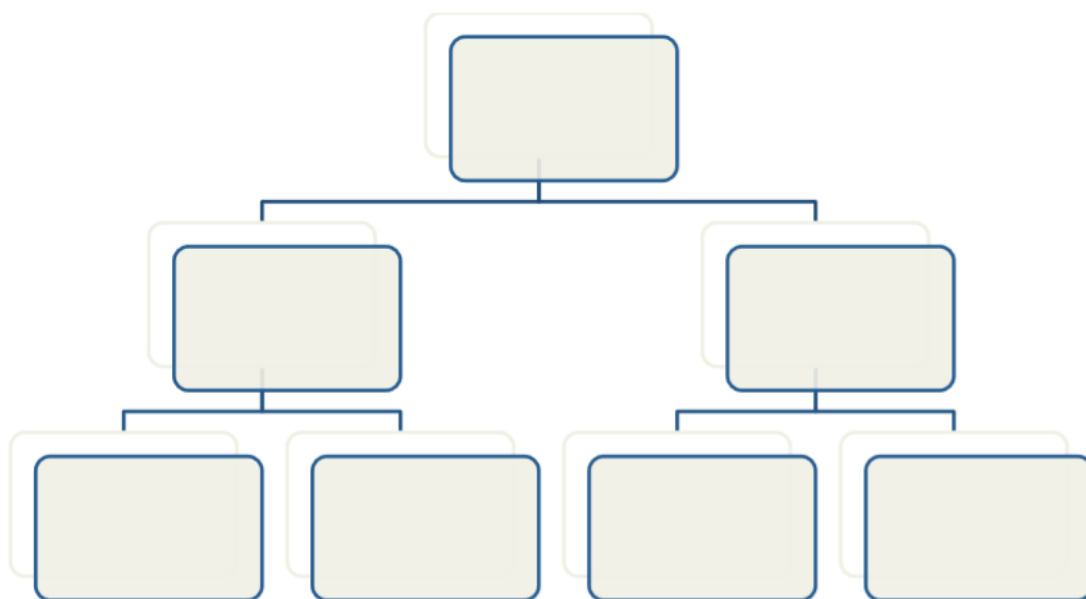
## Anexo II

Tarefa de Definição Verbal



## Anexo III

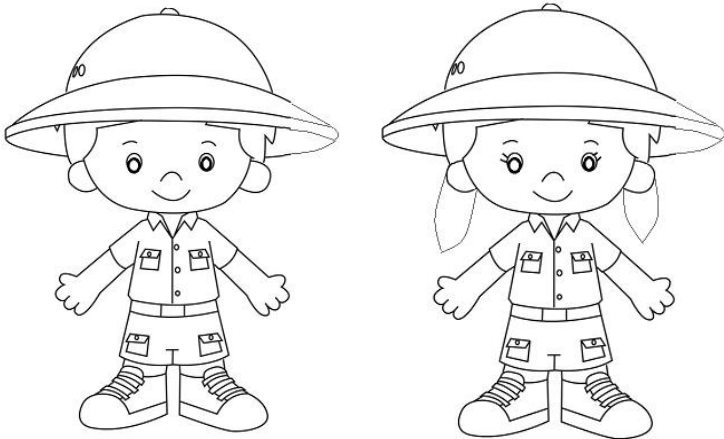
Construção de mapas semânticos



## Anexo IV

### Guião de Explorador da Natureza

**Explorador da Natureza**



Grupo:                      Data: / /

Desenha 3 objetos que sejam necessários na mochila de um explorador da natureza e escreve os seus nomes.

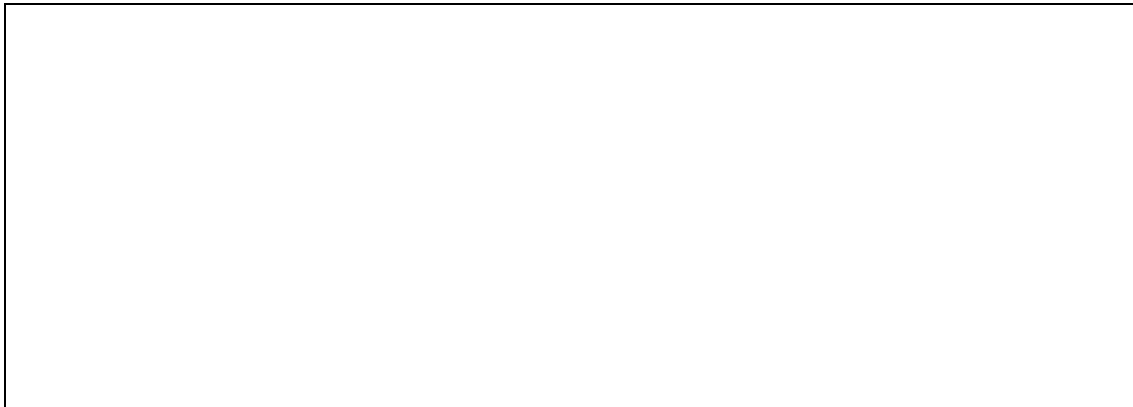

Em que estação do ano estamos?

--

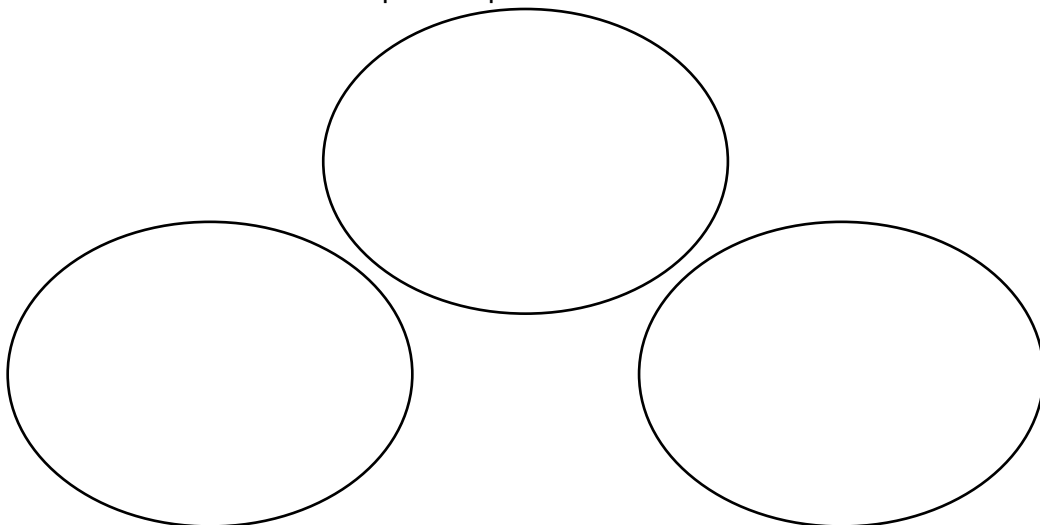
Escreve aqui as palavras associadas a esta estação do ano pelo Grupo 4 e marca com X se encontrares/verificares o que eles identificaram.



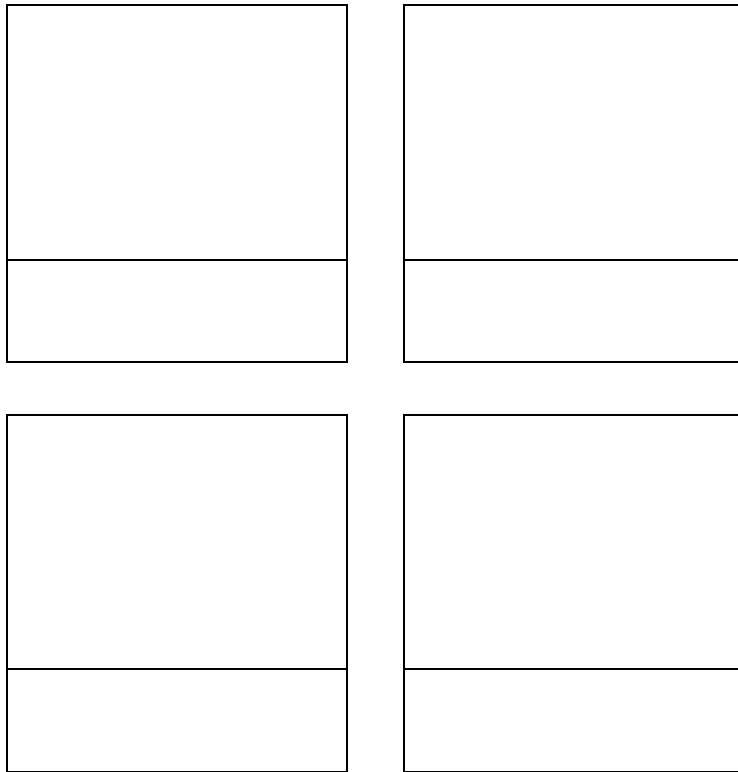
Recolhe uma folha das árvores que vais observando, depois cola-as aqui e escreve o nome da árvore.



Escolhe três flores e cola-as aqui. Pesquisa e descobre o seu nome.

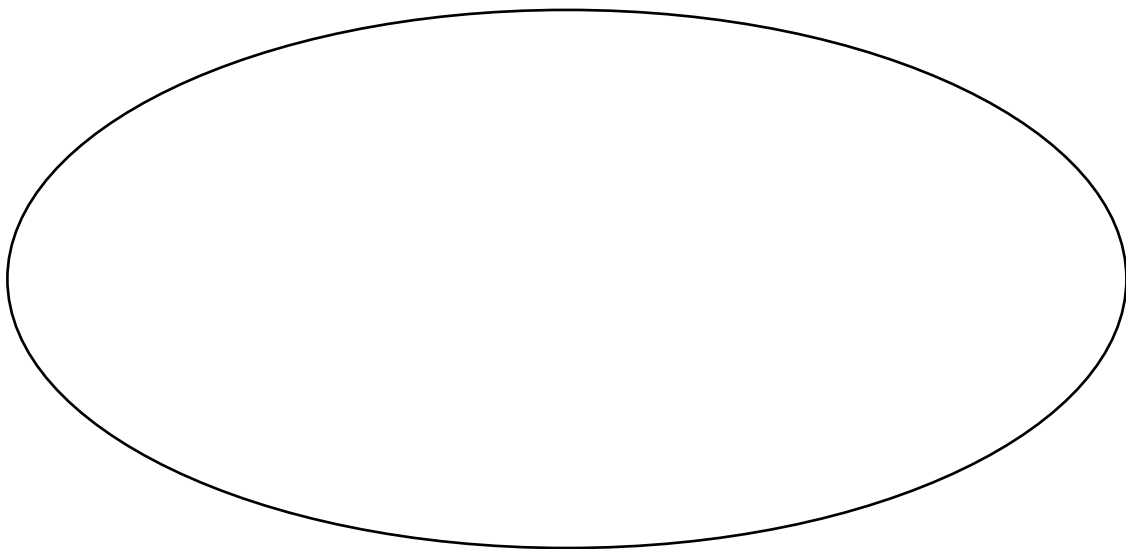


Observa as flores e tenta descobrir os bichos mais pequenos do parque. Utiliza a lupa se for necessário.

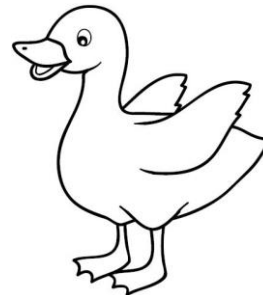


Chegámos ao lago!

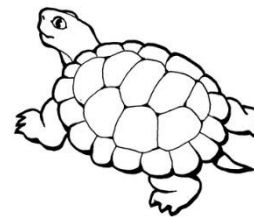
Desenha os animais que vês no lago.



Quantos patos consegues contar?



E quantos cágados consegues descobrir?



A visita acabou, escreve aquilo de que mais gostaste ou uma coisa que tenhas descoberto ou visto pela primeira vez.

---

---

---

Faz a avaliação da visita:



**Insuficiente**



**Suficiente**



**Bom**



**Muito Bom**

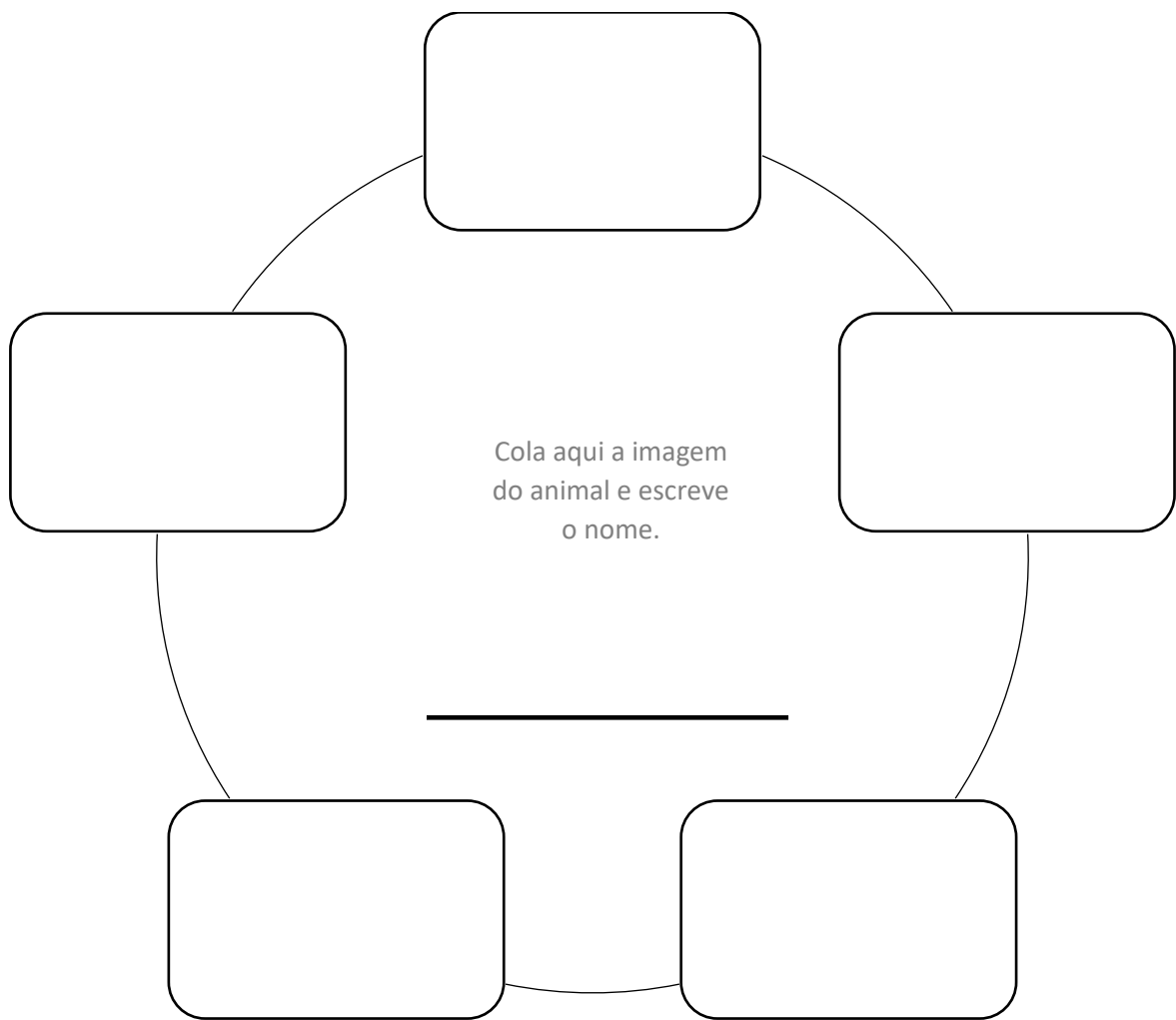
## Anexo V

Guião de pesquisa sobre o animal

Animal	Este animal tem:

## Anexo VI

Página do animal



Autores: \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_

## Anexo VII

Dicionário Ilustrado de Animais

# Dicionário Ilustrado de Animais

1º ano

Turma B2.1

2017/2018





águia (á. que é a) m. faz-se de rapina com  
bico, duas asas e garras. Tem d'outro  
colozão de penas.

---

Autores: Tiago Estímulo e Rafael Apolinário



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

Autores: Maria Balthazar e Jéssica Balthazar



cão cão m. m. mamífero  
calmante; tem quatro patas,  
cauda e facilmente. Tem a  
corpo coberto de pele.

Autores: Martim Balsa e David Cruz



caracol (Ca. *Re. ed*) m. m.  
molusco com carcaça, tem  
dois pares de tentáculos na  
cabeça e uma língua rugosa.

Autores: Rafael Pereira e Marina Norrison



cobra (ca. 10m) m: f. reptil de corpo  
comprimido e rastripante. Colôres de corpo varia  
Sem nome língua, bigodeiro e escudo  
fria.

Autores: Ricardo Mendes e Adriano Ribeiro



fórmiga (for. mi. ga) mife pequena insecto  
com seis patas. Tem duas antenas, um tórax, um  
abdômen e duas mandíbulas. Vive em  
colônias.

Autores: Dafara Lamas Alves e Hanna M. Sousa



leão (le. ão) mamífero carnívoro, animal mamífero  
carnívoro, tem quatro patas, cauda e garras.  
Sem o corpo coberto de pelo e julha em  
relato da cabeça.

Autores: Martalena Vieira e Pedro Macha



peixe Copie-se 2 m. ou animal aquático, tem o  
corpo coberto de brânhas, respira por  
guelras, tem o corpo achatado e barbatanas.

---

Autores: Luana Ribeiro e João Fernando



rã (rã) m. f. batráquia  
com quatro patas e pele verde.  
Tem a pele verde e olhos  
e boca vermelha.

Autores: Luís Silva e Zenon Pacheco



tartaruga [ tar tu ra , m. g. ad. m. f. ]  
He'p'atil com quatro patas e  
uma cauda. Sem escamas,  
sua pele fino e como a seda.

Autores: Alpho Tarantus e Diris Rodrigues

## Anexo VIII

Pré-teste e pós-teste de Definição Verbal do aluno nº 1

<b>Registo</b>
<b>Nº de Identificação: 1</b> <b>1º ano</b> <b>Turma: B2.1</b> <b>Escola Básica nº 2 da Moita</b>
<b>Data de nascimento: 04 / 10 / 2010</b> <b>Idade: 86 meses</b>
<b>Data da observação: 11 / 12 / 2017</b>

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

### Subteste 1 – Definição Verbal – Pré-teste

<b>Itens</b>	<b>Resposta da criança</b>	<b>C</b>
1. açúcar	É café.	0
2. águia	É um pássaro.	1,5
3. ave	Não sei.	0
4. baleia	É um peixe.	0
5. canguru	Não sei.	0
6. cara	É cabeça.	0
7. cenoura	São as coisas que os coelhos gostam de comer.	1
8. círculo	<u>É onde há os palhaços.</u>	0
9. cotovelo	Não sei.	0
10. dentista	É ir arrancar os dentes.	1
11. floresta	É onde andam os lobos.	0

12. globo	Não sei.	0
13. golfinho	É um peixe.	0
14. hortaliça	Não sei.	0
15. ilha	É onde anda uma menina perdida.	0
16. joelho	É a perna.	0
17. lagarto	Não sei.	0
18. maçã	É um fruto.	1,5
19. ombro	É o braço.	0
20. pescador	É um senhor que gosta de ir pescar.	2
21. pescoço	Não sei.	0
22. pinguim	É um peixe.	0
23. praia	É onde as pessoas gostam de ir mergulhar, ir à praia.	1
24. professor	O professor gosta de ensinar os meninos a aprender.	1
25. pulso	Não sei.	0
26. rio	É onde há água.	1
27. vinho	É o que os adultos gostam de beber.	1
28. colorir	É pintar.	1
29. descansar	É quando estás doente ou quando é fim de semana.	1
30. descascar	É descascar batatas.	1
31. despejar	É despejar água.	1
32. empurrar	É empurrar os colegas.	1
33. medir	É medir a altura que tens.	1
34. mergulhar	É mergulhar numa piscina ou na praia.	1
35. pegar	É pegar num copo, pegar no telemóvel.	1
<b>Total</b>		<b>19</b>

**Registo**

**Nº de Identificação: 1 1º ano Turma: B2.1 Escola Básica nº 2 da Moita**

**Data de nascimento: 04 / 10 / 2010 Idade: 91 meses**

**Data da observação: 07 / 05/ 2018**

**Instruções e exemplos:**

Quero que me digas o que é aquilo que te vou perguntar.

Pensa bem:

- O que é banana?
- O que é vaca?
- O que é regar?

**Subteste 1 – Definição Verbal – Pós teste**

<b>Itens</b>	<b>Resposta da criança</b>	<b>C</b>
1. açúcar	É café.	0
2. águia	É um animal que voa.	2
3. ave	É um animal também.	1,5
4. baleia	É um animal da água.	2
5. canguru	É um animal.	1,5
6. cara	É parte do nosso corpo.	1,5
7. cenoura	É o que os coelhos comem.	1
8. círculo	É uma forma geométrica.	1,5
9. cotovelo	É parte do nosso corpo.	1,5
10. dentista	Arranca dentes.	1
11. floresta	É onde os ursos vivem.	0
12. globo	É um quadrado.	0
13. golfinho	É um animal que anda na água.	2
14. hortaliça	É o que nós comemos.	1

15. ilha	É onde às vezes nós vamos.	0
16. joelho	É parte do nosso corpo.	1,5
17. lagarto	É um animal que anda na terra.	2
18. maçã	É o que nós comemos.	1
19. ombro	É parte do nosso corpo.	1,5
20. pescador	É um senhor que pesca o peixe.	2
21. pescoço	É parte do nosso corpo.	1,5
22. pinguim	É um animal que anda na água.	2
23. praia	É água.	1,5
24. professor	É o que ensina os meninos a fazerem os trabalhos e a passarem de ano.	2
25. pulso	É parte do nosso corpo.	1,5
26. rio	É onde passamos às vezes lá	0
27. vinho	É o que os homens bebem.	1
28. colorir	É às vezes quando estamos a pintar e escolhemos muitas cores.	1
29. descansar	É às vezes quando estamos com sono e vamos dormir um bocadinho.	1
30. descascar	É às vezes quando comemos batatas cozidas descascamos.	1
31. despejar	É às vezes quando estamos a beber água e não queremos mais despejamos.	1
32. empurrar	Às vezes quando o carro já não tem gasolina empurramos até à oficina.	0
33. medir	É às vezes quando estamos doentes medimos a febre.	1
34. mergulhar	É às vezes quando vamos à piscina.	0
35. pegar	É às vezes quando estamos a comer e agarramos o garfo.	1
<b>Total</b>		<b>40</b>

## Anexo IX

Resultados, por item e aluno, do pré-teste e pós-teste de Definição Verbal

Alunos /Itens	Pré-teste de Definição Verbal																		Total por resposta
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	12
2	1,5	0	1	1	1,5	1,5	1,5	0	1,5	1,5	1,5	2	0	1	1	2	1	0	19,5
3	0	1	1	0	2	0	1,5	0	1,5	1,5	1,5	0	1	1,5	1	0	1	0	14,5
4	0	0	1	1	2	1	1,5	0	1,5	0	1,5	1	1,5	1	0	0	0	0	13
5	0	1	1	1	2	0	1,5	0	1,5	0	1,5	1	1	1	1	1	0	1	15,5
6	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
7	1	1	1	1,5	1	1	1	1	1,5	0	1,5	2	1	1,5	1	1	1,5	1	20,5
8	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1,5	0	0	0	0	0	0	1	8,5
9	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
10	1	1	1	1	2	1	1	0	1	0	0	1	2	1	1	1	1	1	17
11	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
13	0	1	1	2	1,5	1	1,5	0	1,5	0	1,5	1	1	0	1	1	0	0	15
14	0	1	1	0	0	1	0	0	1,5	0	0	1	1	0	1	0	0	0	7,5
15	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	6
16	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	4
17	0	0	0	0	1,5	1,5	0	1	1,5	1	1,5	1,5	0	0	1	0	0	0	10,5
18	1,5	1	1	1,5	1,5	0	1,5	1	1,5	1,5	1,5	1,5	1	1,5	1	1	1,5	1,5	22,5
19	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
20	2	1	1	0	2	1	2	0	1	0	0	2	2	2	1	1	1	1	20
21	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
22	0	1	1	0	1,5	1	1,5	1	1,5	1,5	1,5	1	1	1	0	0	0	1	15,5
23	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1,5	0	1	0	0	0	1	1	0	11,5
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	15
25	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	5
26	1	0	0	1,5	0	0	1,5	0	0	1,5	0	1,5	0	0	1,5	1,5	0	0	10
27	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1,5	0	1	1	1	1	1	2	0	16,5
28	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	9
29	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	15
30	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	12
31	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	13
32	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	10
33	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	8
34	1	1	1	1	1	0	2	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1,5	0	12,5
35	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	8
Total por aluno	19	26	26	23,5	30,5	24	29	7	23	17,5	17	28,5	21,5	22,5	16,5	17,5	23,5	9,5	

	Pós-teste de Definição Verbal																		
Alunos /Itens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total por resposta
1	0	1	0	1	1,5	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	12,5
2	2	2	2	2	2	0	2	1,5	1,5	2	2	1,5	2	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	30
3	1,5	1	2	0	1	1	2	1,5	1,5	2	1,5	1,5	1,5	1,5	0	1	1,5	0	22
4	2	1,5	2	2	2	0	2	2	1,5	2	2	2	2	2	2	1,5	2	2	32,5
5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	26,5
6	1,5	0	0	0	1,5	0	1	1	1,5	1,5	1,5	0	1,5	0	1	0	0	0	12
7	1	1,5	2	1,5	1,5	1,5	2	2	1,5	1	1,5	1,5	2	1,5	1,5	0	1,5	1	26
8	1,5	1	1,5	1	1	1	2	0	0	1	1	1,5	1,5	1	1	1	1,5	0	18,5
9	1,5	1	1,5	1,5	1,5	0	1,5	1,5	1,5	2	1,5	1,5	1,5	1,5	1	1,5	1,5	1	24,5
10	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	21
11	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	4
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
13	2	2	2	2	2	0	2	2	1,5	2	2	2	2	2	2	1,5	2	2	33
14	1	1,5	0	1,5	1,5	1,5	0	1	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1	0	1	0	19
15	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
16	1,5	1	1,5	0	2	1	1,5	1,5	1,5	2	1,5	1,5	1,5	1,5	0	1,5	1,5	1	23,5
17	2	1,5	1,5	1,5	1,5	0	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	26
18	1	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	26,5
19	1,5	0	1,5	0	1,5	0	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1	1,5	1,5	0	20,5
20	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,5	2	1	33,5
21	1,5	1	0	1	1,5	0	1,5	1,5	1,5	2	1,5	1,5	1	1,5	0	0	1,5	0	18,5
22	2	2	1,5	1,5	2	1	2	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	28,5
23	1,5	1	1,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	18
24	2	1	1	1	0	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	20
25	1,5	1	0	1,5	1,5	1	1,5	1,5	1,5	1	1,5	1,5	1	1,5	1	0	1,5	1	21
26	0	1	1,5	1,5	0	1	1,5	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	16,5
27	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	2	1	1	1	1	1	1	1	16
28	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	11
29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
30	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	16
31	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	16
32	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	13
33	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	11
34	0	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	0	0	18
35	1	2	1	1	0	1	1	1	1	1	2	0	1	1	0	1	0	1	16
Total por aluno	40	38	38	34,5	41,5	23,5	41,5	38,5	39	40,5	43,5	40	41,5	41,5	32	28,5	40,5	28,5	