



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

Escola Superior de Educação de Lisboa

Impacto de um programa de estimulação do desenvolvimento lexical em crianças pré-escolares, sem ou com Necessidades Educativas Especiais

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação**

- Especialização em Educação Especial -

Madalena Pereira dos Santos

2012



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

Escola Superior de Educação de Lisboa

Impacto de um programa de estimulação do desenvolvimento lexical em crianças pré-escolares, sem ou com Necessidades Educativas Especiais

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa

para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Educação Especial –

Madalena Pereira dos Santos

Dissertação orientada pelo Professor Doutor João Rosa

2012

«Devemos partir do bom que existe em cada um de nós e construir um pequeno sucesso de cada nova experiência».

Rigolet Sylviane

Agradecimentos

O trabalho aqui apresentado, só foi possível graças a todo um conjunto de pessoas que proporcionaram uma inestimável colaboração e a quem estou muito grata.

- ao Professor Doutor João Rosa, um agradecimento especial pela doura orientação e constante disponibilidade no apoio prestado à realização deste trabalho.

- a todos os docentes do Mestrado que, de diferentes maneiras, nos enriqueceram intelectualmente despertando em cada um de nós, um novo conceito sobre a diferença.

- aos meus filhos e aos meus pais um abraço apertado e sentido pelo carinho e força com que alimentam o meu trabalho e a minha vida.

- a todos os meus amigos, a minha sincera gratidão pelo apoio, colaboração, incentivo e afeto.

- às crianças, que permitiram este estudo e que guardo com carinho no meu coração.

- a Deus, autor da vida, que me acompanha nesta minha caminhada.

A todos o meu reconhecido agradecimento.

Resumo

O objetivo deste estudo de intervenção é analisar o impacto de um programa de desenvolvimento lexical em crianças pré-escolares. Neste estudo participaram 21 crianças com idades compreendidas entre os três anos e os seis anos de idade, a frequentar um jardim-de-infância. Duas destas crianças tinham Necessidades Educativas Especiais.

Os participantes foram avaliados em capacidade para fazer nomeação e definição verbal (Sim-Sim, 2006) no pré e pós-testes. Entre estes desenvolveu-se um programa de treino em consciência lexical, com oito sessões. Este programa continha exercícios relativos à forma fónica e ortográfica das palavras e seu significado, à categoria sintática, às propriedades de seleção categorial, às propriedades de seleção semântica, a reconhecer as unidades mínimas com significado e a conhecer as propriedades flexionais.

Os resultados obtidos revelaram uma significativa diferença entre os momentos de teste, que se traduziam pela expansão do léxico, nomeadamente na aptidão para usar nomes e verbos para funções de definição verbal e de nomeação.

Verificou-se ainda que, tal como no primeiro caso, também as crianças com Necessidades Educativas Especiais obtiveram progressos impressionantes.

Conclui-se, assim, que é possível estimular alguns aspectos importantes do desenvolvimento lexical em crianças pré-escolares antes da iniciação formal à leitura e escrita.

Palavras-chave: Consciência lexical; Nomeação; Definição verbal; treino de consciência lexical.

Abstract

The objective of this intervention study is to analyze the impact of a program of lexical development in preschool children. This study involved 21 children aged between three years and six years, attending kindergarten. Two of these children had special educational needs.

Participants were pre-and post-tested on their ability to do the naming and verbal definition (Sim-Sim, 2006). A training program in lexical awareness consisting of eight sessions took place after the pre-test. This program contained exercises related to phonics and spelling of words and their meaning, syntactic category, the categorical properties of selection, the selection of semantic properties, to recognize the minimal units of meaning and knowing the inflectional properties.

The results revealed a significant difference in expansion of the lexicon, ability to use nouns and verbs for functions of naming and verbal definition.

The children with SEN, also obtained quite impressive results.

To conclude, it is possible to stimulate some important aspects of lexical development in preschool children before their formal initiation to reading and spelling.

Keywords: Lexical Awareness, Naming, Verbal Definition, Lexical awareness training.

Índice

INTRODUÇÃO-----	10
CAPÍTULO 1 -----	13
Revisão de Literatura-----	13
1.1. Linguagem, aquisição e Desenvolvimento -----	13
1.1.1. Conceito de Linguagem -----	13
1.1.2. Aquisição e desenvolvimento da linguagem-----	15
1.1.3. O que é o Léxico -----	22
1.1.4. O valor da Palavra -----	26
1.1.5. Lexicologia e semântica -----	30
1.1.6. Desenvolvimento concetual e lexical-----	35
1.1.7. A complexidade envolvida no conhecimento das palavras -----	44
1.1.8. Promover a consciência lexical -----	54
1.2. Desenvolvimento Lexical e Atraso Global do Desenvolvimento -----	57
1.2.1. Definição de Atraso Global do Desenvolvimento-----	57
1.2.2. Linguagem no Atraso Global do Desenvolvimento -----	61
1.2.3. A severidade do défice linguístico no atraso global do desenvolvimento --	65
1.2.4. A Compreensão em contexto de atraso global do desenvolvimento -----	66
1.3. Síntese Global das Conclusões da Revisão de Literatura-----	70
1.4. Objetivo e Hipóteses do Estudo-----	73
CAPÍTULO 2 -----	74
METODOLOGIA-----	74
2.1. Participantes-----	74
2.2. Design e Variáveis do Estudo -----	76
2.3. Materiais e Procedimentos-----	78
2.3.1. O Pré e o Post-teste-----	78
2.3.2. A Intervenção -----	81
CAPÍTULO 3 -----	103
RESULTADOS-----	103

3.1. Análise do envezamento das medidas de Nomeação e Definição Verbal no Pré e no Post-testes: -----	103
3.2. Análise das médias (e desvios padrão) das crianças sem e com NEE.-----	104
3.2.1. Definição Verbal-----	104
3.2.2. Nomeação -----	105
3.3. Análise de significância das diferenças de médias-----	105
3.3.1. Definição verbal -----	105
3.3.2. Nomeação -----	106
3.4. Síntese dos resultados: -----	107
CAPÍTULO 4 -----	108
CONCLUSÕES E DISCUSSÃO -----	108
4.1. Conclusões e Discussão-----	108
4.2. Limitações do estudo e futuras linhas de investigação-----	117
4.3. Implicações para a Prática Pedagógica-----	118
4.4. Síntese final-----	119
Referências Bibliográficas -----	121
Anexos-----	126
Anexo A – Carta à Diretora do Agrupamento de Escolas -----	126
Anexo B – Carta aos Pais das Crianças-----	126
Anexo C – Calendarização do Trabalho de Campo -----	126
Anexo D – Gravuras ordenadas por sequência de apresentação-----	126
Anexo A - Carta à Diretora do Agrupamento de Escolas-----	127
Anexo B – Carta aos Pais das Crianças-----	128
Anexo C - Calendarização do Trabalho de Campo -----	129
Anexo D - Gravuras ordenadas por sequência de apresentação -----	130

Índice de Quadros

Quadro 1.1. - Domínios de desenvolvimento-----	20
Quadro 1.2. – Modelo entre o sistema de regras (núcleo, para possibilitar a comunicação) e a parte lexical de uma língua -----	24
Quadro 1.3. – Etapas de processamento de informação. -----	38
Quadro 1.4. – Esquema da estrutura nuclear das relações conceptuais -----	41
Quadro 1.5. – Níveis de categorização -----	42
Quadro 1.6. - Domínio da linguagem oral e fala (Semântico) -----	56
Quadro 1.7. - Elementos chave da definição de AGD proposta pela AAMR em 1992.	59
Quadro 1.8. - Dificuldades de linguagem nas crianças com deficiência mental-- -----	62
Quadro 2.1. - Média e Desvio-padrão das Idades dos participantes -----	74
Quadro 2.2. - Definição Verbal-----	79
Quadro 2.3. - Nomeação -----	80
Quadro 2.4. – Família de Palavras (o radical)-----	83
Quadro 2.5. – Estrutura interna das palavras -----	84
Quadro 2.6. – Tarefa de Significado das Palavras -----	86
Quadro 3.1. – Enviezamento das Tarefas no Pré-teste e no Post-teste-----	103
3.2.1. Médias de DEFINIÇÃO VERBAL em função de não ter ou ter NEE -----	104
3.2.2. Médias de NOMEAÇÃO em função de não ter ou ter NEE-----	105

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo de intervenção é analisar o impacto de um programa de desenvolvimento lexical em crianças pré-escolares. O desenvolvimento lexical de um grupo de crianças sem Necessidades Educativas Especiais (NEE) será comparado com o de duas crianças portadoras de Atraso Global do Desenvolvimento (AGD) que constituirão um Estudo de Caso. Este projeto surgiu de um profundo interesse em desenvolver o léxico em crianças com idade pré-escolar, incluindo duas crianças com NEE. O trabalho teve como ponto de partida um programa por nós formulado para intervir com estas crianças, pois considerámos importante conhecer melhor as funções da linguagem, particularmente como organizam os significados e como estruturam gramaticalmente as frases e as suas ideias para a produção de mensagens orais.

De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) *“na vida da criança, comunicação, linguagem e conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo, com um pendor eminentemente social e interativo. À medida que adquire e se serve da língua materna, para comunicar, a criança aprende acerca do mundo”* (p.11,). Para além de que a aquisição da linguagem é o mais impressionante empreendimento que o homem realiza durante a infância.

Com base no exposto, surge uma questão: *“Que tipo de intervenção deve o Jardim de Infância adotar na educação destas crianças?”*

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), *“as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”* (p.6)

Hoje em dia, já não se põem em causa os direitos das pessoas com NEE, especificamente com Atraso Global do Desenvolvimento (AGD) sobre as quais incide este projeto.

Vivemos tempos de mudanças e na educação, *“a Normalização de Serviços, que no âmbito educativo pressupõe a Integração Escolar, fez surgir uma concepção e práticas diferentes. A Educação Especial decorre agora pelas mesmas vias que a Educação regular”* (Jiménez, 1997, p.9).

A inclusão de crianças com NEE na escola regular *“não pode representar uma diminuição da qualidade dos serviços, mas sim uma melhoria”* (Capucha, 2008, p.8).

Como qualquer outro ser, as crianças e jovens com AGD têm direito a ter uma vida com qualidade e a escola desempenha um papel importante na promoção dessa qualidade de vida. Para que não sejam abandonados a si próprios e a uma iliteracidade perigosa, o sistema de ensino deve atender à sua especificidade e diversidade.

Correia (2008) referiu que *“o movimento inclusivo tende a prescrever a classe regular de uma escola regular como o local ideal para as aprendizagens do aluno com NEE. Será aí, na companhia dos seus pares sem NEE, que ele encontrará o melhor ambiente de aprendizagem e de socialização, capaz de, se todas as variáveis se conjugarem, vir a maximizar o seu potencial”* (p.7). *“Começa, assim, a caminhada da escola integradora para a escola inclusiva. E essa caminhada, rumo a uma escola diferente, pressupõe alterações significativas na forma de se fazer educação”* (Correia, 2001, p.130).

Este novo modelo de escola aberta à diferença, onde minorias encontram resposta às suas necessidades especiais é, segundo Jiménez (1997, p. 21), lugar onde todos os alunos, em geral, beneficiam com a mudança e renovação e com novos recursos e serviços.

Uma criança com AGD possui limitações cognitivas próprias da sua deficiência e que lhe criam alguns obstáculos em diferentes áreas, como é o caso da linguagem/comunicação, na aprendizagem e na relação interpessoal.

Cabe-nos, a nós, educadores, professores, pais e Ministério da Educação e Ciência, investir numa educação que leve as crianças com NEE a serem pessoas ativas na sociedade, a terem a mesma oportunidade de igualdade

sem que seja mera utopia. Para isso, é necessário garantir condições na educação, estruturas de apoio e acompanhamento adequados. É nesta base que se insere este estudo. Com a sua realização pretendemos, não só algum aprofundamento sobre a linguagem no atraso global do desenvolvimento e as suas implicações educativas, mas também a procura de recursos educacionais e pedagógicos que permitam a todas as crianças um desenvolvimento pessoal e social qualitativo que promova o sucesso de todos.

O presente trabalho é formado por quatro capítulos. O primeiro reúne a revisão de literatura e os pressupostos teóricos que servem de base ao trabalho. O segundo descreve a metodologia utilizada para a realização do trabalho experimental. O terceiro contém a descrição e análise dos resultados. Por último, o quarto é dedicado às conclusões e a sua discussão.

CAPÍTULO 1

Revisão de Literatura

1.1. Linguagem, aquisição e Desenvolvimento

*“Se perdesse todas as minhas capacidades,
todas elas menos uma, escolheria ficar
com a capacidade para comunicar,
porque com ela depressa recuperaria
tudo o resto...”*

Daniel Webster

1.1.1. Conceito de Linguagem

Santos e Balancho (1992) referem que *“a linguagem é, acima de tudo, «comunicação». É pela «palavra» que os homens se dão a conhecer uns aos outros, exprimem os seus sentimentos e ideias, preferências e dúvidas, trocam contestações e acordos, enriquecem-se mutuamente”* (p. 21). A espécie humana é, de acordo com, Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), a *“única espécie bilológica programada geneticamente para adquirir os sistemas altamente complexos, estruturados e específicos que são as línguas naturais”* (p. 15).

A partir de duas forças que se conjugam, como o património genético e as experiências linguísticas no meio ambiente, resulta o domínio da língua materna. Para Franco, Reis e Gil (2003) a *“linguagem é um sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua”* (p. 16).

Mas, a linguagem não é mero veículo de comunicação, é também um suporte do pensamento. Segundo Huete e Cenador (1994) *“os seres humanos conseguem falar porque existe uma disponibilidade cerebral para o fazer”* (p.

12). O homem, tal como Sim-Sim (1998) refere, sendo um *“animal linguístico, torna-se capaz de receber, transformar e transmitir informação a partir da linguagem”* (p. 24), capacidade que *“radica na especificidade da organização e funcionamento cerebral”* (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 20).

Com o intuito de comunicar, o homem conseguiu criar símbolos e signos de vários tipos, picturais, gráficos e linguísticos. A linguagem composta por signos é considerada linguagem verbal, que pode ser escrita ou oral, a qual se desenvolve através do seu uso, como ouvir falar e falar. Franco, Reis e Gil (2003), referem que *“a linguagem oral integra regras complexas de organização de sons, palavras e frases com significados. Para além da sua estrutura e significado, exige também um propósito e uma intencionalidade”* (p. 17).

A comunicação e a linguagem têm uma importância marcante ao nível psicológico, socioafetivo, cognitivo e psicomotor das crianças (Rigolet, 2006, p. 18). *“A comunicação faz parte da nossa condição de seres sociais; por mais que tentemos não podemos deixar de comunicar: acção ou imobilidade, palavras, gestos ou silêncio todos contêm uma mensagem que é percebida pelos pares da comunidade a que pertencemos”* (Sim-Sim, 1998, p. 22).

Lima (2000), assinala três grandes funções da linguagem: *“a função representativa, ligada ao desenvolvimento do pensamento, [...] a função comunicativa considerada actualmente como a base do desenvolvimento linguístico, supõe a integração do sujeito em contextos sociais, [...] e a função de identificação: a linguagem concretiza-se através das linguas naturais, conjunto de elementos linguísticos comuns a um determinado grupo social”* (p. 40). A linguagem é um elemento de identificação dos povos, ela contém e expressa características próprias dos mesmos, os seus costumes, modos de pensar e de viver, ou seja, a sua cultura.

Em síntese, a linguagem é própria do ser humano e reflete um propósito social e interativo. É através da interação com outros que a criança concebe de forma natural e intuitiva o sistema linguístico da comunidade onde se encontra inserida. Esta capacidade depende da organização e funcionamento cerebral que, se herdada geneticamente e são responsáveis pela atividade mental. À medida que a criança adquire a língua materna, ela serve-se dela para comunicar e aprender acerca do mundo.

1.1.2. Aquisição e desenvolvimento da linguagem

Sabemos que é fundamental a especificidade biológica para nos tornarmos seres falantes. Contudo, para que tal aconteça, precisamos de estar imersos num ambiente social onde haja um envolvimento verbal. O *“desenvolvimento da linguagem processa-se holisticamente”* (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.13). O que significa que, durante este processo *“vão-se adquirindo conhecimentos acerca da estrutura da língua, do código, através do qual a mensagem pode ser expressa, e da função da mesma”* (Franco, Reis & Gil 2003, p. 17). É intrínseco à condição de ser humano compreender e transmitir informação através de um sistema linguístico.

No caso da língua portuguesa, isso significa que um falante nativo tenha desenvolvido de forma natural e espontânea um sistema de conhecimento que mobiliza quando ouve outro falante do português, quando com ele fala, ou quando *“pensa em Português”*.

Do mesmo modo, para Duarte (2000) *“o conhecimento da língua, um dos subsistemas que fazem parte da nossa organização mental, constitui o suporte da nossa actividade linguística prática como ouvintes, interlocutores e locutores. O uso que fazemos desse conhecimento desdobra-se em duas vertentes: a compreensão e a produção de expressões em português”* (p.18).

Para clarificar estas capacidades verbais, citando Sim-Sim (1998), “a compreensão envolve a recepção e decifração de uma cadeia de sons e a respectiva interpretação de acordo com as regras de um determinado sistema linguístico. Envolve o acesso à informação linguística registada na memória. Por contraste, a produção diz respeito à estruturação da mensagem, formatada de acordo com as regras de um determinado sistema e materializada na articulação de cadeias fónicas, [...], sequência de gestos e sinais gráficos” (p. 24), dotadas de significado, perceptíveis para os seus interlocutores. Embora ambas as capacidades estejam estreitamente relacionadas, em termos de desenvolvimento, a compreensão do oral precede sempre a expressão oral. Sim-Sim, Duarte e Ferraz, (1997) reconhecem que o nível de compreensão do oral da criança, “depende da extensão e diversidade do seu vocabulário passivo, bem como da complexidade sintáctica que esta adquire antes da entrada na educação básica” (p. 26). Assim, a exposição à língua materna e a participação em atividades comunicativas no jardim de infância, sugeridas por Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “estimulam a expressão oral tendo em atenção a idade cronológica e o nível de desenvolvimento da criança” (p.40). Segundo as autoras, é no final dos anos pré-escolares que as crianças apresentam um aceitável domínio das estruturas da sua língua materna em situações de comunicação (vocabulário, sintaxe e articulação das palavras). À medida que a criança desenvolve conhecimentos sobre a língua materna, começa também a tomar a língua como objecto de reflexão. Capacidades essas, designadas por consciência linguística (p. 48). Face ao exposto, Sim-Sim (1998) menciona que: “(i) o conhecimento metalinguístico¹ evolui à medida que a criança cresce linguisticamente; (ii) em qualquer domínio da linguagem, a compreensão e a produção antecipam a consciencialização; (iii) o desenvolvimento da consciência linguística exige uma prática especial, para além da experiência das chamadas actividades primárias da língua, i. é., falar e ouvir” (p. 225).

¹ A palavra metalinguagem integra o prefixo grego **meta** que, significa “de nível superior “. Diz respeito a um nível superior de conhecimento sobre a linguagem e partilha com o domínio cognitivo o recurso a metaprocessos (responsáveis pela consciencialização e controlo do processamento da informação).

Uma das perspectivas, sugeridas por Roulin (1980) citado em Lima (2000), procura reunir todas as dimensões da linguagem e passa pela existência de três pilares que constituem a possibilidade do seu uso “– *querer, poder e saber – mostram quão abrangente e complexa é esta atividade tipicamente humana*” (p.26).

Desde o nascimento que a criança dispõe de recursos, tais como, querer ouvir e querer falar, que vai encontrando em situações comunicacionais. Paralelamente, Lima (2000) considera a estrutura neuro-anatômica como uma das condições necessárias e fundamentais para haver produção (p. 27). Dela fazem parte estruturas centrais e periféricas. Saber, ajusta-se a saber utilizar o código linguístico (fonético, fonológico, morfossintático, semântico e pragmático), saber adequar o dito ao pensado e este ao real. É num mundo de relação vivencial, em que a estrutura da língua surge como um “*código do qual a criança se vai apropriando através de «banhos de linguagem» contínuos que permitem integrar sonoridades, palavras, frases e discursos estruturados*” (p.28).

Existe uma grande interação entre aquisição e aprendizagem. Segundo Sim-Sim (1998), “*ao contrário da aquisição, a aprendizagem envolve a consciencialização do conhecimento a apreender e um certo nível de explicitação e análise de quem ensina (não forçosamente um professor)*” (p. 28).

Dito de outra forma, as crianças adquirem em simultâneo, a respectiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, devendo as interações com outros falantes, ser significativas. No processo de aquisição da linguagem, a criança extrai as regras da língua da comunidade onde está inserida e com elas constrói o seu próprio conhecimento (Sim-Sim, Silva & Nunes 2008, p.13), sem que seja forçosamente pela via do ensino (Sim-Sim, 1998, p. 28).

Como Saussure (1999) referia, *“a linguagem tem uma face individual e uma face social, e não podemos conceber uma sem a outra”* (p.33). É através deste processo complexo da linguagem que a criança chega a um mundo cheio de informação, possibilidades e deveres, despertando a sua curiosidade e possibilitando inúmeras descobertas, que surgem a partir de uma invasão de dados difíceis de ajustar à sua experiência. Para Letin (1981) a criança *“tem necessidade de uma linguagem que lhe permita transmitir e receber informações e mensagens, é-lhe portanto necessário dominar não apenas a produção mas também a compreensão dessa linguagem”* (p. 69).

Como é que uma criança participa de forma ativa, com prazer lúdico e motivação, se ela não domina a situação linguisticamente?

A aquisição da língua materna implica a apreensão das regras específicas do sistema, no que respeita à forma, ao conteúdo e ao seu uso. Bloom e Lahey (1979), citado em Mayor (1985) dão outro relevo à pluridimensionalidade inerente à existência de linguagem no homem, a qual consiste *“num aspecto de conteúdo ou significado que é codificado ou representado por uma forma linguística com algum propósito ou uso num contexto particular”* (p. 66). Crescer linguisticamente resulta da aprendizagem de tudo isto. Segundo Chomsky (1978)

“uma criança que aprendeu uma língua desenvolveu uma representação interna de um sistema de regras que determinam como é que as frases se formam, se utilizam, e se compreendem.” (p. 107). Isto é, a criança constrói uma gramática.

O autor defende que que *“a criança possui uma teoria inata sobre descrições estruturais potenciais que é suficientemente rica e desenvolvida para lhe permitir determinar, a partir de uma situação real em que ocorre um sinal, quais as descrições estruturais que podem ser apropriadas a este sinal, (...)”* (p.115).

Para Chomsky (1994) a “gramática universal é uma teoria do “estado inicial” da faculdade da linguagem, anterior a qualquer experiência linguística” (p. 23). O autor encara esta faculdade, como um *“mecanismo de aquisição da linguagem”, designando-a como “uma componente inata da mente humana que origina uma língua particular pela interação com a experiência vivida, (...)”* (ibd.).

No processo comunicativo, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), sugerem situações diferenciadas em contextos variados onde a criança possa participar e envolver-se, tendo a oportunidade para contactar com diversas produções linguísticas que facilitarão o desenvolvimento das respectivas competências comunicativas (p. 32). A partir do momento em que a criança começa a falar, *“produz-se um salto qualitativo, de tal modo que se tornará imprescindível pensar para falar e falar para pensar”* (Huete & Cenador, 1994, p. 13).

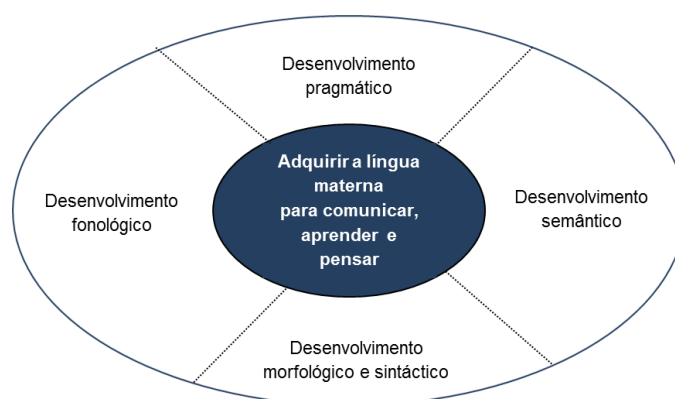
A linguagem não se adquire de uma só vez, nem num determinado período da vida do indivíduo. Ela desenvolve-se ao longo da vida, desde o nascimento da criança, dependendo essencialmente da influência das pessoas que estão mais próximas. De acordo com Sim-Sim (1998), a linguagem assume um papel de emancipação do imediatismo da criança e que a caracteriza no início do seu desenvolvimento (p. 31). Resultados da investigação mostram que, *“no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, existem períodos cruciais, ou críticos, em que a criança é capaz de retirar maior vantagem das experiências linguísticas que o meio lhe proporciona”* (Sim-Sim, Silva & Nunes 2008, p. 24). A hipótese de um período preferencial para o desenvolvimento da linguagem está, de acordo com Sim-Sim (1998), relacionado com a maturação de zonas do cérebro (p. 60). Segundo a autora, *“os grandes marcos de desenvolvimento pré-linguístico (palreio, lalação, discriminação de padrões acústicos), o aparecimento das primeiras palavras, o rápido crescimento da linguagem nos primeiros quatro-cinco anos de vida e o refinamento da mestria sintáctica até à puberdade parecem estar intimamente relacionados com a maturação neurológica (desenvolvimento e especialização cerebral) que decorre durante o período da infância”* (p. 61).

A linguagem não possui um único mecanismo responsável pela sua função. Ela compromete interações de distintos sistemas de conhecimento. Lima (2000) evidencia a necessidade de *“um processamento sensorial da informação recebida através das respectivas vias; é necessário o controlo dos lábios, língua, cordas vocais, músculos respiratórios; é necessário decifrar as palavras, entender a estrutura da linguagem, atribuir significados, conhecer a interacção das palavras com a situação e conhecimentos gerais de aspectos sociais. [...] Memorizamos conceitos, actividades, acontecimentos presentes e passados”* (p. 122).

Durante o processo de aquisição a criança extrai as regras da língua da comunidade que integra, construindo o seu próprio conhecimento. Regras que correspondem a domínios que estão interrelacionados e apresentam especificidades próprias. Assim evidenciamos o *“desenvolvimento fonológico que diz respeito à capacidade para discriminar e articular todos os sons da língua, o desenvolvimento semântico que contempla o conhecimento e o uso do significado dos enunciados linguísticos (palavras, frases, discurso), o desenvolvimento sintáctico, respeitante ao domínio das regras de organização das palavras em frases e o desenvolvimento pragmático sobre a aquisição das regras de uso da língua”* (Sim-Sim, 1998, p. 25).

O quadro 1.1. procura sintetizar o progresso em cada um dos domínios de desenvolvimento.

Quadro 1.1. - Domínios de desenvolvimento



Fonte: Sim-Sim, Silva, Nunes, 2008: p.25

A linguagem obtém-se e desenvolve-se através do seu uso, do ouvir e do falar, isto é, o conhecimento da língua materna é um conhecimento intuitivo, aquele que é adquirido natural e espontaneamente. A criança conhece e usa a língua para comunicar sem consciência das regras que está a aplicar.

Em suma, o desenvolvimento da linguagem processa-se de forma holística, isto é, função, forma e significado são aprendidas, simultaneamente, durante a infância. No processo de aquisição a criança extrai as regras da língua da comunidade onde está inserida. As regras dizem respeito a domínios específicos como a aquisição de regras fonológicas, de regras sintáticas, morfológicas e semânticas e de regras pragmáticas da língua. Em qualquer destes domínios estão presentes duas componentes: a compreensão e a produção de enunciados linguísticos. Embora o desenvolvimento seja idêntico, marcado por etapas, o ritmo de progressão varia de indivíduo para indivíduo.

Porém, o desenvolvimento verbal da criança insere-se no conjunto do seu desenvolvimento sensório-motor e cognitivo. À medida que as capacidades comunicativas se desenvolvem, a criança tem uma melhor perceção do mundo que a rodeia aprendendo a agir verbalmente sobre o real físico, social e emocional.

Quando a criança pequena se sente progressivamente investida no poder de dar nome às coisas que fazem parte da sua vida diária, ela entra num mundo maravilhoso descobrindo novos significados, novas palavras. Esta capacidade, traduz-se em desenvolvimento lexical.

1.1.3. O que é o Léxico

*Quase todas as palavras precisam de ser limpas
e acariciadas:
a palavra céu, a palavra nuvem, a palavra mar.
Algumas têm mesmo de ser lavadas,
e é preciso raspar-lhes a sujidade dos dias
e do mau uso.
Muitas chegam doentes,
outras simplesmente gastas, estafadas,
dobradas pelo peso das coisas
que trazem às costas.*

Álvaro Magalhães, O Limpa-Palavras e Outros Poemas

A língua é um sistema de “regras” mais ou menos variáveis. Seja qual for a sua noção, não podemos esquecer que a língua assenta sobre três grandes alicerces: a estrutura sonora – fonologia; a estrutura sintática – sintaxe; e o conjunto de palavras – léxico. Este último, não menos importante, pois sem léxico não haveria língua. Assim, o estudo lexical ocupa um lugar de destaque ao longo das tradições dos estudos linguísticos.

Numa perspetiva teórica podemos encontrar diversas definições de léxico. O léxico é parte fundamental da língua e como é evidente, não é um todo homogéneo, o que Vilela (1995) designa de diassistema: “*as palavras de todos os dias convivem com as palavras dos especialistas, as palavras da língua falada (ou estilo coloquial) vivem lado a lado com as palavras de língua escrita (ou estilo refletido), as palavras “velhas”, ainda de uso corrente, coabitam com arcaísmos e neologismos*” (p.16). Léxico, tal como conclui Lewis (1993) citado em Leiria (2006), “*não é uma outra palavra para vocabulário – é um conceito muito mais rico e que não tem sido explorado*” (p.11).

Definindo o conceito de léxico, numa perspetiva cognitiva-representativa, Vilela (1995) afirma que é

“a codificação da realidade extralinguística interiorizada no saber de uma dada comunidade linguística”.

Em termos de perspectiva comunicativa constitui-se como

“...o conjunto de palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si” (p. 13).

Em qualquer das vertentes do conceito atribuído por Vilela – a realidade extralinguística e a interação social – observamos que se trata *“sempre da codificação de um saber partilhado”*, (p. 13) na tarefa comum da competência linguística, que se faz em maior ou menor grau, entre os indivíduos.

Por sua vez, Rocha, Matos e Tavares (2010), defendem que o léxico é um conjunto de todas as palavras que fazem parte de uma língua.

“Este conjunto vai-se alterando ao longo dos tempos: há as palavras que permanecem, formando o grande grupo das que são normalmente utilizadas nas mais diversas circunstâncias, há as que vão caindo em desuso (os arcaísmos) e as novas (aquelas que se vão criando recorrendo a regras da própria língua, as que são reutilizadas com novos significados e as que são importadas de outras línguas)” (p. 41).

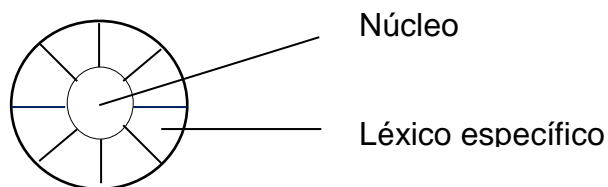
Um dicionário, por muito extenso e atual que seja, não contém todas as palavras que fazem parte do léxico da língua. Diariamente surgem novas palavras, consequência da necessidade de designar novos conceitos e novas realidades.

É numa vertente linguística que Correia e Lemos (2005), consideram o léxico,

“um conjunto virtual de todas as palavras de uma língua, isto é, o conjunto de todas as palavras da língua, as neológicas e as que caíram em desuso, as atestadas e aquelas que são possíveis tendo em conta os processos de construção de palavras disponíveis na língua” (p. 9).

O mundo mudou e para cada realidade, que vai sendo descoberta ou criada, o homem cria um nome. É o primeiro valor da palavra. A língua é solidária à evolução dos tempos, conhecimentos, elos sociais. Desta adaptação a novas circunstâncias e novos objetivos, Gomes e Cavacas (2004), referem que “as palavras valem pela sua funcionalidade uma vez que se ajustam às dinâmicas e às finalidades mediante novas formas” (p. 13). É com esta concepção que Rosengren (1979) citada em Vilela (1979a), alude ao facto do léxico não ser um conjunto bem delimitado de lexemas e morfemas, mas ser constituído por uma série de léxicos dispostos em volta de um núcleo comum, conforme ilustração (p. 294):

Quadro 1.2. – Modelo entre o sistema de regras (núcleo, para possibilitar a comunicação) e a parte lexical de uma língua (conjunto de léxicos menores).
Fonte: Rosengren (1979) citada em Vilela (1979a, p. 294).



As palavras de uma língua constituem, de acordo com J. Trier (1970), citado em Vilela (1979b), uma globalidade articulada (de acordo com as regras dessa mesma língua), isto é, uma estrutura formada por conjuntos parciais que se submetem ao todo (p.43). Aos domínios parciais, o autor, chama de *campos* os quais articulam o léxico total e formam o intermediário entre a palavra individual e o todo do léxico.

Para Rosengren (1979) citada em Vilela (1979a) não há um falante ideal que se aproprie de todos os léxicos específicos (ou linguagem específica de um grupo social ou etário). Embora haja falantes que dominam partes de diversos léxicos específicos, frequentemente indicados por léxicos técnicos. Léxicos específicos da ciência, da técnica, da economia, etc., mas, que segundo Rosengren, têm em comum o núcleo do léxico (p. 295). Este modelo exemplifica como um médico e um técnico, usando a mesma língua standard, as mesmas regras, provavelmente, com a mesma frequência, usam um léxico diferente, no que concerne às especialidades.

Vilela (1994) refere que o léxico é o subsistema da língua mais dinâmico. Nas suas palavras, este “*é o elemento mais directamente chamado a configurar linguisticamente o que há de novo, e por isso é nele que se reflectem mais clara e imediatamente todas as mudanças ou inovações políticas, económicas, sociais, culturais e científicas*” (p. 14) O léxico é, como o autor define, “*entendido como o conjunto de unidades linguísticas básicas (morfemas, palavras e locuções) próprias de uma língua*” (Vilela, 1979b, p.9).

Mas o léxico não se traduz num conjunto de terminologias ou rótulos da realidade, nem se constitui apenas por palavras mais ou menos integrais. Segundo Vilela (1995), “*a palavra adequa-se a cada situação, mesmo a mais impalpável: a palavra é por isso mais um programa de representação e configuração do que um molde de conteúdos*” (p.78), traduzindo-se esta, em conceito e em significado. Embora seja difícil definir o conceito da palavra, a informação que se retira dela pode ser entendida pelas suas “*propriedades lexicais (propriedades fonético-fonológico-gráficas, propriedades sintáticas e semântico e frásicas)*” (Vilela, 1994, p. 10).

Duarte et al. (2011) afirmam que “*as palavras são como instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos. É por isso fácil de compreender que exista uma correlação forte entre sucesso*

escolar e capital lexical (i.e., o conjunto organizado de palavras que conhecemos e usamos) ” (p.9).

Em síntese pode-se, pois, afirmar que é a partir do léxico que a criança começa a estruturar o sistema da língua e portanto o seu pensamento, organizando o saber à medida que o vai adquirindo. Assim sendo, processa a informação e associa a função de representação à função de comunicação.

1.1.4. O valor da Palavra

Para descrever o léxico é necessário a intervenção de outras disciplinas, configurando-se a lexicologia, e, em geral, o estudo das estruturas linguísticas do significado. A definição do léxico é, normalmente, associada ao conceito de vocabulário, uma vez que se refere às palavras de uma língua. Contudo, e de acordo com Vilela (1995), o vocabulário é uma subdivisão do léxico, pois enquanto o “*léxico é o geral, o social e o essencial; o vocabulário é o particular, o individual e o acessório*” (p.13).

A unidade básica da lexicologia é a palavra, a que se atribui a definição dada por Pottier (1967), citado em Vilela (1994) a “*lexie*”, isto é, “*unité de comportement syntaxique*” (p.10).

Como Correia e Lemos (2005) diriam, definir o conceito de palavra não é uma tarefa fácil (p. 7).

Vilela (1994) mostra-nos que quanto à estrutura interna da palavra, esta pode ser “*constituída por um monema (= unidade linguística mínima com conteúdo e expressão), como mar, azul, bem, ou por vários monemas (um lexema) ou (monema lexical) e um morfema (ou monema gramatical), como vend-er, vende-dor-es, ou por vários lexemas (guarda-chuva, caminho-de-ferro). As unidades pluri-verbais idiomáticas, como (isto foi) um ver se te avias, estruturas oracionais como código postal é meio caminho andado e estruturas textuais*

como *quem ferros mata, com ferros morre, não pertencem à lexicologia*” (p. 11).

Um mínimo lexical justificado de modo explícito, pode ser de acordo com Rosengren (1972) citado em Vilela (1979a), sujeito “*a discussão, ser aperfeiçoado e substituído por outro (desde que tenha uma outra justificação explícita)*” (p. 297-298). Todos os dias os falantes do português criam novas palavras que, na perspetiva de Correia e Lemos (2005, p. 9), são fruto da necessidade de dominar novos conceitos e novas realidades que surgem. De facto elas acompanham novos saberes e novos viveres e citando Vermeer (2001)

“Conhecer palavras é a chave para entender e ser entendido. A parte principal do aprendizado de uma nova língua consiste no aprendizado de novas palavras.” (p. 219).

Porém, Gomes e Cavacas (2004, p.167) reforçam uma certeza: o conteúdo das palavras, o seu verdadeiro significado é muitas vezes elucidativo porque elas enquadram-se num conjunto expressivo. Desta forma, o que permite definir o seu sentido, naquele contexto, são as inter-relações entre as palavras (campos e classes lexicais, sinonímia, antonímia, hiponímia, etc.).

Como afirma Vilela (1994), “*é ao léxico como repositório de entidades lexicais (bases, afixos, palavras) que o processo formativo vai buscar os seus elementos*” (p. 51).

Na Língua Portuguesa, encontramos a seguinte divisão em função da estruturação e origem das palavras:

- Palavras primitivas - não derivam de outras (casa, flor)
- Palavras derivadas - derivam de outras (casebre, florzinha)
- Palavras simples - só possuem um radical (couve, flor)
- Palavras compostas - possuem mais de um radical (couve-flor, aguardente).

O léxico consiste, como Vilela (1979a) sugere, numa lista de entradas ou morfemas e um conjunto de regras de redundância (p.12). A linguagem não se resume só às palavras. A força de uma palavra não está em si, mas no seu conteúdo, na sua semântica. Segundo Nunes (1992) e Sim-Sim (1998) citadas em Sim-Sim et. al. (2006), quando a criança começa a dominar a linguagem oral, ela dá atenção ao significado e não ao som das palavras, o que fala e ouve é marcado pelo que significa (p. 64). Quando ouve a palavra *gato*, não pensa na sua constituição pelos sons [g], [a], [t], [u], mas sim num animal doméstico, assim como a frase *Vamos à rua*, representa uma ação que lhe agrada não manifestando consciência da estrutura frásica utilizada ou no número de palavras pronunciadas. A criança só reconhece que as palavras são constituídas por sons susceptíveis de serem isolados e manipulados à medida que o domínio linguístico aumenta.

Mas crescer linguisticamente é mais do que aprofundar o desenvolvimento de competências fonológicas ou do que reconhecer e produzir palavras que integram o léxico de uma língua. Sabemos que as palavras são imprescindíveis, são a essência de uma língua mas, tão importante quanto elas é na opinião de Sim-Sim (1998) “*a organização que permite a sua estruturação em frases*” (p. 145). Como fundamentam Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), as palavras habitualmente organizadas em contextos frásicos tem um significado particular. No exemplo referido pelas autoras, cada palavra *a*; *rapariga*; *o*; *beija*; *rapaz*, assume um sentido diferente do significado das seguintes formas de organização: (i) o rapaz beija a rapariga e (ii) a rapariga beija o rapaz. Ao conhecimento do significado das palavras, das frases e do discurso, as autoras designam de conhecimento semântico (p. 19). Este processo de compreensão da frase pressupõe a compreensão das palavras isoladas, mas exige, segundo Huete e Cenador (1994) a capacidade de captar os laços que se estabelecem entre as palavras (p.44). Sendo que a compreensão da frase é condicionada pelos significados que a criança atribui a cada palavra. Significados esses, que estão ligados à afectividade e à experiência real imediata, ao concreto. No exemplo, “O pato nada no rio” a frase apoia-se em imagens visuais. O “pato” e

o “rio” não designam qualquer rio nem qualquer pato. Estes lembrarão o pato e o rio concreto que a criança conhece, por tê-los visto na realidade, em desenhos ou em filmes (p. 45). Isto é, a palavra traduz situações concretas, experiências. Nesta linha de pensamento, reconhece-se que o ensino do léxico deva incidir sobre o uso apropriado das palavras, o seu nível de significação, as suas relações e o contexto.

Segundo Huete e Cenador (1994), “em cada palavra encontramos quatro níveis:

- *nomear objectos;*
- *dar um significado (que varia segundo a evolução mas que se conserva; para um adulto, a palavra “mãe” conserva um valor afectivo, um valor concreto – a sua própria mãe mora em...faz... - e um valor abstracto – mãe é toda a mulher que tem ou teve filhos);*
- *além disso, cada palavra funciona num sistema de oposições e semelhanças, uma vez que por um lado marca diferenças de significado com as outras e se inclui num conjunto de significados e afins. (“Casa” pertence ao grupo formado por: hotel, palácio, barraca..., e opõe-se a: rua, árvore, cão);*
- *por último, tem uma função conceptual, exprime um conceito.”* (p. 54).

Em suma, as palavras são uma das ferramentas básicas da linguagem. Conhecer uma palavra significa saber como se pronuncia e se escreve; conhecer a sua estrutura de base, as derivações e flexão mais frequente; reconhecer as suas propriedades sintáticas e semânticas; a sua adequação pragmática e as suas relações sintagmáticas e paradigmáticas.

1.1.5. Lexicologia e semântica

Segundo Castro e Gomes (2000), a transição do não-linguístico para a primeira fase do linguístico é marcada pelo desenvolvimento léxico-semântico. Ao descobrir a “voz” e a sua função, a criança passa a dizer o nome das coisas e os seus desejos. É através das primeiras palavras e afinando mecanismos de percepção e de produção de fala, que a criança constrói uma nova ferramenta intelectual, o *léxico mental* (p.52).

A linguagem, mais do que quanto sobre ela se pode explicar, atinge níveis tão vastos como a simbolização, memorização, abstração e categorização. Na análise do léxico, tendo por base o tratamento das suas relações sistemáticas, Vilela (1979a, p.15) considera a palavra como unidade semântica. Chamamos de desenvolvimento semântico ao processo de apreensão do conhecimento do significado das palavras², das frases e do discurso.

Quando a linguagem surge, um dos aspetos essenciais é o desenvolvimento da capacidade de simbolização. A palavra significa e representa alguma coisa. De acordo com Sim-Sim (1998) as palavras são como símbolos que representam determinada realidade e “*representar é, de algum modo tornar presente o real...*”. Atribuir um rótulo à realidade que esse rótulo representa é, segundo a autora, nomear, processo em que a palavra aparece como a representação verbal dessa realidade (p.121). No exemplo a que a autora nos dá, “*a palavra portuguesa gato refere-se ao gato real, simultaneamente ao conceito de gato (que inclui toda a classe), e a cada entidade da classe (qualquer gato em particular)*”. Trata-se de uma relação arbitrária, a relação entre o nome e a entidade a que esse nome se refere, porque os falantes de uma determinada língua partilham uma palavra específica, neste caso gato, para se referirem a um determinado conceito. Isto é, não há nada no significante /gato/ que esteja intrinsecamente relacionado ao conceito de gato. Tanto é assim, que as línguas variam essa codificação: *cat* ou *chat* ou *koshka*.

² O conteúdo das palavras de uma língua não pode ser determinado capazmente de modo isolado, mas sim atendendo ao valor que as palavras ocupam dentro de uma organização articulada relativamente às palavras de sentido afim (*cit. in: Vilela, 1979, p. 34*).

Para Lima (2000), a necessidade de competência simbólica está ligada àquilo que nomeamos de semantização ou atribuição de significados a padrões sonoros (p.131). Relação que Saussure (1999) transmite como “*as palavras da língua são para nós imagens acústicas*” (p.122). Na definição de Santos e Balancho (1992) “*a palavra é imagem, é som, é movimento*” (p. 52).

A Aprendizagem de uma palavra passa pelo emparelhamento de uma sequência fônica específica com um significado preciso. Segundo Sim-Sim, (1998) “*o significado transmitido pela cadeia de sons expressa um conceito*”. E, quando este e os sons se ligam surge a palavra. Em suma, conhecer uma palavra implica reconhecer uma sequência de sons ou significantes associados ao seu próprio conceito ou significado (p.110).

Vejamos o exemplo da autora quando se refere ao *continuum* de sons materializados na escrita *bola*. No caso específico de um falante do português esta sequência sonora lembra um objeto ou uma classe de objetos que partilham características específicas. É este o cerne do conceito, partilhado pelos falantes de uma mesma língua (*ibid.*).

Para semantizar, Lima (2000) refere a importância da ação da criança em “*aplicar aos dados da sensação, fórmulas para transformar a informação através de sucessivas representações*” (p.131). A interação adulto/criança assume, como afirma Sim-Sim (1992), um importante papel em todo o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Sem entrar em pormenores a autora salienta “*as alterações de tom, de ritmo, de complexidade frásica e a grande ocorrência de repetições de palavras-chave no contexto*” (p. 26).

A aquisição do significado das palavras faz-se através do contexto, daí que as primeiras palavras da criança estejam ligadas ao seu concreto vivencial e ao ambiente que a envolve. Segundo Lima (2000), o agrupamento em conceitos por cor, tamanho, forma, substância, complementaridade contribui para o desenvolvimento e apropriação do repertório lexical (p.132). Por sua vez, Sim-Sim (1998) conclui que “*o domínio vocabular de qualquer falante será tanto*

mais rico quanto mais amplo e variado for o conhecimento que possuir desses rótulos” (110). A autora considera que “o conhecimento consciente do significado aparece reflectido nas respostas dadas ao pedido de definição verbal” (p.239).

Conhecer uma palavra implica conhecer o respetivo significado ou, conhecer os atributos que asseguram a formação de determinado conceito que a palavra representa. Sendo que o conceito diz respeito às representações mentais do real apoiadas em categorias. De acordo com McShane (1991) citado em Sim-Sim (1992), as palavras-chave, *“que encerram o significado crucial da mensagem, referem-se, na maioria dos casos, a situações que expressam classificações de nível básico”* (p. 26).

Quando a criança é confrontada com um nome que representa uma entidade e simultaneamente uma classe, ela vai empregar a informação lexical ouvida, à informação perceptual que ela tem dessa identidade. Este confronto, na opinião de Sim-Sim (1992), irá *“possivelmente, ter um efeito, não só na estruturação do seu processo de categorização, mas também nos comportamentos indutivos (generalizações a partir do particular), essenciais na compreensão do real. “Dissonâncias entre estes dois tipos de informação (lexical e perceptual) geram alguns dos erros de nomeação apresentados pelas crianças”* (p. 26). A criança começa a aperceber-se que, para além do significado individual dos vocábulos, existem redes de relação semântica que os ligam, isto é, *“que a mesma palavra pode ter significados diferentes, (e.g. pata) ou que diferentes palavras podem significar essencialmente o mesmo (e.g. rapariga/menina) ou que conceitos opostos são expressos por antónimos (e.g. bonito/feio) ”* ... (Sim-Sim, 1998, p. 129). A relação entre a aquisição do conceito e a aquisição da palavra que o expressa é muito próxima. Segundo a autora, a complexidade semântica dos itens e a experiência da criança em manipular e conversar sobre determinadas situações leva ao reconhecimento e uso de determinados vocábulos.

Sim-Sim (2006) desenvolveu um estudo no qual considerou a avaliação da definição verbal, um dos processos que permitem comparar a extensão e

precisão do significado de um item lexical ou palavra. De acordo com os resultados do estudo verificou-se que aos quatro anos a capacidade de definição é principiante restringindo-se à atribuição de uma característica funcional ou perceptiva. A autora defende que a extensão e precisão do significado da palavra sofrem a influência das vivências do sujeito, e relativamente à criança parece haver uma linha que progride e que, partindo da sua própria experiência, se aproxima cada vez mais do significado socialmente partilhado pelos adultos (p. 12).

Em paralelo, Sim-Sim refere que a definição, que se inicia com a expressão de uma só palavra vai dando lugar progressivamente, em termos de forma, a estruturas gramaticais que expressam relações de complexidade crescente (p.13).

Por outras palavras, e de acordo com Duarte (2000), a entrada lexical de uma palavra consiste na hipótese do que está guardado acerca dessa palavra no nosso léxico mental. A autora defende que uma entrada lexical (palavra) é a representação dos vários aspectos do conhecimento lexical:

- *A forma fónica da palavra;*
- *O(s) seu(s) significado(s);*
- *As suas propriedades de selecção categorial;*
- *As suas propriedades de selecção semântica;*
- *As suas restrições de selecção (p.73).*

O desenvolvimento lexical reflete a aquisição de novos vocábulos e significados e o estabelecimento das redes de relação entre eles. Segundo a autora reconhecer e usar são aspetos do conhecimento que, no campo linguístico, se podem traduzir por *compreensão* e *produção* (p. 124). Embora, em termos lexicais, não haja proporção entre estes dois aspetos uma vez que o número de palavras que reconhecemos (léxico recetivo) é superior ao número de palavras que temos oportunidade de utilizar (léxico passivo) num determinado período de tempo e espaço. Sim-Sim (1998) defende que o

crescimento lexical se prolonga ao longo da vida, mas nos primeiros anos de vida, a criança tem uma espantosa aptidão para aprender e usar novas palavras. A autora sustenta o seu argumento, citando Pinker (1994) “*as crianças são como aspiradores lexicais, sugando uma nova palavra de duas em duas horas*” (p.125).

Em síntese, as palavras são rótulos e representam entidades e conceitos. A aquisição do significado das palavras realiza-se em contexto, daí que as primeiras palavras surjam como referência ao universo da criança. A aquisição de novas palavras, respetivos significados e ligações entre ambos traduz-se no crescimento lexical. É em situações naturais em contexto de comunicação que a criança desenvolve capacidades verbais designadamente a nível da Compreensão e da Expressão oral, tornando-se um mestre no uso destes instrumentos. Este desenvolvimento constrói-se em torno das capacidades de adquirir, armazenar e recuperar a informação, num período sensível, que se situa entre o nascimento e os seis anos de idade.

É fundamental que a criança aprenda a relacionar corretamente sequências de sons (significantes) a um conjunto de situações (referentes), utilizando as representações mentais (significados) correspondentes como intermediárias. Nomear o que nos rodeia é, segundo Rigolet (2000), “*dar um nome a cada coisa, acção, sentimento, acontecimento é, extraí-lo do anonimato*” (p. 42).

1.1.6. Desenvolvimento conceitual e lexical

Numa perspectiva de desenvolvimento coloca-se a questão: como é que a criança “disseca” o real, constrói conceitos e os nomeia?

As tentativas de resposta a esta questão surgem de diversos campos científicos como a filosofia, as ciências cognitivas, a psicolinguística e a psicologia do desenvolvimento. A questão de como as crianças aprendem novas palavras não só é interessante como necessária para a nossa compreensão do processo de aquisição da linguagem. A aquisição lexical é um processo complexo e a sua investigação requer um olhar sob diversas perspetivas. É pertinente, não só, saber que competências ou conhecimentos da criança podem facilitar o processo, como é preciso interrogar qual é a contribuição dos pais ou do ambiente em geral.

Segundo Sim-Sim (1998) *“o período pré-escolar (0-5) é considerado como um tempo de rápida aquisição lexical e conceptual”* (p.110). Desde o início do desenvolvimento da linguagem que existe um processo de seleção. As primeiras palavras das crianças estão relacionadas ao seu universo mais próximo.

Lima (2000) refere que é durante este percurso, e empregando com frequência sobregeneralizações, que a criança firma-se numa propriedade do objeto e estende-a a todos os da mesma categoria (uma característica comum a diversos objetos servirá para os incluir na mesma categoria lexical, por exemplo os frutos com forma redonda serão “laranja” ou animais de quatro patas, “cão”) (p.77). Tal acontece, como expõe Sim-Sim (1998), pelo ato de a criança mostrar dificuldade em nomear a palavra exata, valendo-se de um item lexical que partilha algumas das propriedades da instância em causa (p.132). Segundo a autora, o uso impróprio de uma palavra para mencionar objetos ou acontecimentos assenta muito mais no desconhecimento lexical do que em deficiências de categorização. Ao adquirir o rótulo correto para nomear

determinada entidade ou conceito, a criança deixa de aplicar a sobregeneralização.

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). Por razões linguísticas e cognitivas a criança passa a nomear novas palavras adequadamente e em contexto quando, “agarra” todo o significado nelas contido. A chamada definição verbal é, segundo a autora, um dos métodos que nos permite comparar a extensão e precisão do significado de uma palavra. É possível entender como é que cada sujeito analisa o real, o organiza e o concetualiza, ao analisar gradualmente o tipo de definição dada. Deste modo, e de acordo com a autora, à pergunta “o que é?” esperamos que sejam identificadas as características significativas da entidade/conceito representado pela palavra. Mais importante do que as classificações (categoriza ou não categoriza; define ou não define; nomeia ou não nomeia) é a compreensão de todo o processo de categorização e nomeação, que Sim-Sim (1992) diz “*ser relevante e levar à descoberta de universais que estão acima das variações individuais, culturais e linguísticas*” (p. 28).

Quando a criança adquire novas palavras e começa a compreender a diferença entre objetos e situações, o sentido global das primeiras palavras vai-se estreitando. Para que este processo se desenvolva e a criança esteja apta a associar uma sequência sonora a uma classe particular de objetos, Lima (2000) sugere a necessidade de se reunirem as seguintes condições:

1. *“Ter o conceito de objecto, isto é, distinguir o objecto do contexto;*
2. *Ter a noção de que um item léxico designa o mesmo objecto, apesar de poder aparecer em momentos, lugares, posições e/ou distâncias diferentes;*
3. *Verificar que os atributos são independentes dos contextos a que se aplicam, e vice-versa;*

4. *Organizar mentalmente a relação dos objectos no espaço, registar as suas qualidades sensíveis, sentindo-as como coisas tocadas, vistas, ouvidas e saboreadas* (78).

Embora o vocabulário varie de acordo com as diferenças individuais, este tem de ser aprendido e quando adquirido, passa a fazer parte de uma grande rede associativa. Tal como Rigolet (2000) sugere, as *“primeiras atribuições de nomes têm de ser portadoras de sentido semântico válido para a criança”* (p. 47). Para uma nomeação fazer sentido e ser possível a sua ativa memorização, a autora recorda que, este *“sentido da mensagem tem de ser ao máximo experimentado, vivenciado, agido pela própria criança e isso vezes sem conta”*. Ainda que o crescimento lexical se inicie a partir dos 18 meses, de acordo com Lima (2000), *“a criança está em contínua reestruturação lexical, e o aumento do vocabulário muda gradualmente, tendo em conta o tamanho global do léxico e a sua taxa de expansão”* (p. 78). Estes resultados, como Sim-Sim (1998) afirma, refletem-se *“nas interações sociais e nas aquisições escolares, como é o caso da compreensão de leitura”* (p. 109).

Para Jackson (1993), a aquisição de competências comunicativas deve refletir *“uma relação dinâmica entre a forma como as atividades e os acontecimentos são percebidos pelo indivíduo em interação com o ambiente e a forma como a experiência de linguagem, é representada e recuperada a partir da memória humana”* (p.151).

Sobre este sistema, Sim-Sim (1998) refere que o crescimento cognitivo e linguístico que ocorre durante a infância pode *“assentar nas modificações de estrutura e capacidade de processamento da informação, as quais poderão ser uma herança biológica que a imersão ambiental activa”* (p. 314). De acordo com Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), as três grandes capacidades, *“reconhecimento, produção e elaboração, decorrem dos processos mentais implicados numa cadeia dinâmica de tratamento da informação”* (p. 20). O acesso ao conhecimento é feito através de processos cognitivos, como a

atenção, a discriminação, a categorização e a memória, que funcionam como componentes de aquisição de retenção e de transferência de conhecimentos.

Quadro 1.3. – Etapas de processamento de informação.



Fonte: Sim-Sim, 1998, p. 315

1.1.6.1. Atenção

Sim-Sim (1998) considera que é através dos estímulos sensoriais, da informação já processada e registada na memória e a disponibilidade para a informação que o sujeito monitoriza os recursos de *atenção*, determinando o material informativo que entra na cadeia (*input*) ou o que rejeita (p. 316). Na selecção do *input*, a autora descreve vários fatores como, as características *físicas do estímulo* (a intensidade, a permanência e a duração), a *relevância da informação* para o sujeito e a *focagem de atenção* (a expectativa do que se espera que venha a acontecer). É graças à automatização, que Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), descrevem como “*produto da eliminação de processos de concentração de atenção durante o processamento*” (p. 21) que conseguimos partilhar a atenção por duas atividades simultaneamente.

1.1.6.2. Discriminação

A etapa do sistema de processamento que identifica a presença ou ausência de um atributo do estímulo é a discriminação, sendo que a sua base é a interpretação perceptiva da informação através do recurso à informação existente em memória (Sim-Sim, 1998, p. 318).

1.1.6.3. Categorização

Uma das mais frequentes e evidentes atividades da cognição humana é a categorização. Na cadeia de processamento da informação, a categorização é a etapa que classifica. É durante a passagem por processos de categorização que agrupamos as entidades em classes (Sim-Sim, 1998, p. 320). Os aspetos relevantes da atividade mental que possibilitam cada categorização são tidos como conceitos, isto é, a apreensão do significado de novas palavras. Outra operação mental que Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) revelam como fundamental aos processos de categorização é *“a generalização, graças à qual reduzimos a necessidade de aprendizagens constantes sobre fenómenos idênticos e economizamos, por isso, em conservação de representações* (p. 22).

Sim-Sim (1998) refere ainda que a categorização e memória são inseparáveis. Pela primeira acedemos à representação concetual, pela segunda registamos e mantemos prontas a utilizar tais representações ou conceitos (p. 322).

A autora indica que *“uma característica importante do registo mnésico dos conceitos é a sua ligação em rede a outros conceitos”*. É a rede semântica que permite relacionar o conhecimento de um assunto com outros tópicos, associar a informação e ao definirmos um conceito servirmo-nos de outros conceitos (p. 322).

Mas aprender uma palavra é muito mais do que aprender o seu significado. De uma forma muito genérica, e de acordo com Siegler (1986) citado em Sim-Sim (1998), o “*conceito é o produto do agrupamento de objectos, acontecimentos, qualidades e ideias na base da semelhança*” (p. 111). Daí a importância de desenvolver com a criança a categorização de itens que partilham propriedades semelhantes e que se relacionam entre si. Vejamos o exemplo do conceito de automóvel que Sim-Sim (1998) nos apresenta, sugerindo que pensemos num conjunto de características que um determinado objeto tem que ter para que possa ser incluído na categoria de automóvel.

“O que o distingue de um autocarro? E de uma carroça?”

Das características apresentadas quais as que são relevantes para a sua inclusão na classe dos automóveis?

Ter quatro rodas? Ter um motor alimentado a gasolina? Ter chapa de matrícula? Ser novo? [...]

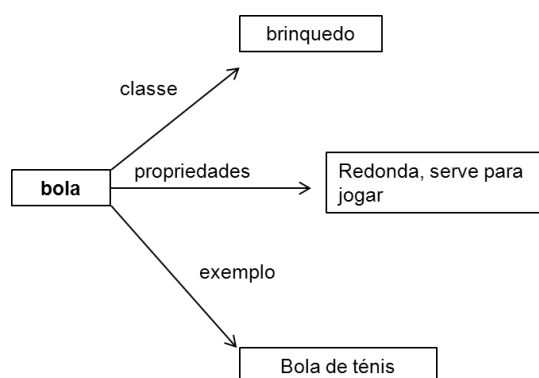
Das características que nomeamos, umas correspondem a *atributos relevantes* para a classificação de automóvel, sendo a relevância destes que determinam a inclusão numa determinada categoria. A partilha em rede significa a presença de pelo menos um atributo comum partilhado com uma das instâncias da categoria, é o que se chama *parecença familiar*. A instância da categoria que melhor a representa é, na teoria de Rosch (1977), chamada de *protótipo* (Sim-Sim, 1992, p. 24).

Um dos efeitos desta forma de organizar a realidade permite gerar inferências, uma vez que cada objeto ou acontecimento passa a ser *pensado* como uma instância da classe, com atributos relevantes do grupo a que pertence. Por exemplo, “*asas*” *co-ocorrem com “penas ” e bico” e a presença de um destes atributos leva-nos à inferência de outros* (Sim-Sim,1992, p. 24). Para Ross (1980) citado em Sim-Sim (1992) “*esta capacidade de correlacionar atributos que ocorrem em conjunto pode ajudar-nos a explicar como, tão precocemente quanto os dois anos de vida, o ser humano é capaz de distinguir categorias*” (p.24).

De acordo com os estudos realizados por Laughlin (1973) citado em Sim-Sim (1998), “o processo de categorização é tanto mais moroso quanto maior o número de atributos (relevantes ou irrelevantes) em presença” (p. 113)

Ao analisar a forma da definição categorial (conceitual) é possível compreender a estrutura nuclear da teia de relações subjacentes ao conceito que, compreende “a classe de pertença, as propriedades responsáveis pela singularidade do conceito e exemplos desse mesmo conceito”.

Quadro 1.4. – Esquema da estrutura nuclear das relações conceptuais



Fonte: Sim-Sim, 1998, p. 322

De acordo com o exemplo, o conceito de *bola* é uma generalização (motor de construção de conceitos), que ocorre de um processo de categorização, gerador do agrupamento de instâncias que partilham entre si semelhanças (ibd.).

Sim-Sim (1998) ilustra outro tipo de relação que determina a existência de uma *organização hierárquica* entre os conceitos (p. 114). Como o exemplo da “rosa” que partilha atributos específicos da classe das rosas, mas que sendo uma rosa também é uma *flor* e por conseguinte um *ser vivo...*”*Pode igualmente ser*

uma rosa de chá, uma rosa silvestre, etc...”.Esta operação permite identificar relações assimétricas, em que o nível se joga entre o ganho/perca dos extremos (Sim-Sim, 1992, p. 24). O nível básico de categorização é o equilíbrio entre semelhança e distinção. A *superordenação* é mais englobante e menos específica; a *subordenação* mais específica e menos englobante. No exemplo dado pela autora, “*a bola de ping-pong é uma entidade particular que cabe na classe de bola que, por sua vez, se inclui na categoria de brinquedo*”. À medida que se sobe na hierarquia categorizadora (nível mais geral) maior é o número de instâncias incluídas e menor a especificidade dessas instâncias. Isto é, o conceito *brinquedo* pode incluir grande variedade de itens (bola, carro, patins, comboio, boneca, pião, etc.) e na inversa contém pouca especificidade. Compreender todo este procedimento é, segundo Sim-Sim, um fator determinante para que a criança perceba o processo de desenvolvimento concetual e respetiva nomeação. O que se observa no seguinte quadro:

Quadro 1.5. – Níveis de categorização

Nível mais geral (superordenação)	Nível básico	Nível mais específico (subordinação)
Brinquedo	Bola	Bola de ping-pong
Fruta	Uvas	Uvas moscatel
Animal	Cão	Pastor alemão
Bebida	Vinho	Vinho verde
Dinheiro	Moeda	Moeda de 5\$00

Sim-Sim, 1992, p. 24

As categorias que apresentam maior facilidade de aquisição para as crianças são, de acordo com Sim-Sim (1992), as do *nível básico* pelo seu grau de diferenciação, entre outros fatores (p. 25). Para a autora, “*não é por acaso que as crianças adquirem mais facilmente o conceito de bola do que o de brinquedo*

ou do que o de bola de ping-pong; o de cama do que o de mobília ou do que o de berço; o de cão do que o de animal ou do que o de pastor alemão...” (Sim-Sim, 1998, p. 115).

A autora refere ainda que, *“a hierarquia conceptual assenta na partilha de propriedades entre os conceitos. Por exemplo: cão, sardinha, andorinha e pulga 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”* (p. 116). O desempenho da criança no processo de classificação, isto é, identificação do(s) atributo(s) partilhado(s), pode ficar comprometido por uma não identificação correta das referidas propriedades ou traços distintivos.

Atualmente, como Sim-Sim (1992) afirma, há evidência empírica que permite confirmar que a estruturação dos conceitos pela criança segue vias idênticas ao processo adulto, apesar de a riqueza deste processo depender e aumentar com a experiência e o conhecimento do campo sujeito a classificação (p.25). É esta semelhança estrutural que permite que a comunicação (representação verbal) flua sem equívocos entre crianças e adultos.

Em síntese, concluímos que a palavra é a representação verbal de uma realidade e a sua compreensão pressupõe um processo mental que vai desde conhecer o seu significado, a sua estrutura até ao seu uso adequado. Essa capacidade é entendida como competência lexical do falante. A aquisição do léxico é um processo dinâmico, sendo que o léxico tem um papel relevante na emissão e na compreensão de significados, e está diretamente relacionado aos aspetos cognitivos, sociais e culturais de uma língua.

Conhecendo as dificuldades que as crianças apresentam, fazemos nossa preocupação de Adams (1994) citado em Sim-Sim (1998) *“Para quando integrar jogos e atividades de consciência linguística nas atividades do jardim de infância?”* (p.236)

1.1.7. A complexidade envolvida no conhecimento das palavras

O desenvolvimento lexical, como sublinha Sim-Sim (1998), reflete não só a aprendizagem de novos vocábulos e significados bem como o estabelecimento das redes de relação entre eles (p. 125). Esta é a razão que remete para a necessidade de, no âmbito deste estudo, equacionarmos a promoção da competência lexical das crianças e o desenvolvimento da sua consciência lexical. Para a perceção da organização do conhecimento linguístico, Cassany et alii (2000) citados em Aleixo (2005), identificam *a morfologia e a sintaxe como “coração da gramática” e conferem ao léxico a função de proporcionar as “peças” da comunicação cuja “imagem” visual e sonora é concedida pela pronúncia e a ortografia* (p. 60). Evidenciam que estas peças só fazem sentido no “jogo” quando adequadas ao contexto linguístico e comunicativo onde se inserem.

Segundo Duarte (2000) conhecer uma palavra é conhecer um significado que não se pode dissociar de uma forma fónica (p.69). No exemplo que a autora nos dá, é impossível um falante do português transmitir o significado da palavra mesa usando outra forma fónica que não seja [ˈmezɐ]. Para Duarte et al. (2011), a maioria das crianças que não estão escolarizadas conhecem parte dos aspetos da palavra mesa:

- Sabem a sua forma fónica mas não a gráfica,
- Conhecem alguns significados

1. Móvel formado por uma placa horizontal (tampo) assente sobre bases verticais (pernas), sobre o qual se podem colocar objectos ou realizar varias actividades. (...) 2. Qualquer desses móveis onde se dispõem os alimentos, as refeições. *A comida já está na ~! (...).*

– Provavelmente não conhecem os seguintes significados

3. O conjunto dos alimentos. (...) *A casa tem uma ~ muito farta.* (...). 4. Conjunto de pessoas que se sentam na mesma mesa. *Uma ~ muito animada.* 5. Conjunto das pessoas que dirige um acto ou preside a uma assembleia. *A ~ do júri.* (...). 6. Órgão que dirige algumas instituições. *A ~ da Santa Casa da Misericórdia.* (...) 7. Zona plana numa elevação de terreno (...).

[*Dicionário Verbo da Língua Portuguesa: 752.* Lisboa: Editorial Verbo. 2006] (p.13).

Contudo, e de acordo com Duarte (2000) conhecer uma palavra não consiste apenas em conhecer esta relação, de signo linguístico, implica também conhecer a categoria sintática a que a mesma pertence (p. 70). Isto é, as palavras estabelecem relações entre si quando estão integradas numa frase, segundo determinadas regras. Recorde-se que “sintaxe” provém do grego, onde “sýn” quer dizer “com” e “taxis” quer dizer “ordem”. Para formar uma frase, Rigolet (2000) diz ser necessário ir buscar os significados de que se precisa à reserva paradigmática (reserva de palavras) para os arrumar numa certa ordem, ao longo do eixo sintagmático, respeitando as regras de construção sintática (p. 66). Face ao exposto Sim-Sim (1998) assinala que para lá do significado específico, cada palavra integra uma categoria gramatical e pertence à classe dos nomes, dos verbos, dos adjetivos, das proposições, dos advérbios, das conjunções (p.148). A consciência lexical diz respeito à habilidade para segmentar a linguagem oral em palavras.

A este respeito, Duarte et al. (2011) referem o quanto complexo é o conhecimento que cada palavra envolve. Segundo as autoras, para um falante do português, as palavras *sono*, *ter* e *verde* são, respetivamente, um nome, um verbo e um adjetivo, mesmo que o falante não saiba atribuir-lhes explicitamente tais rótulos gramaticais (p.14). Por outras palavras, Sim-Sim (1998) refere que a atribuição de tais rótulos gramaticais dizem respeito ao nível de

conhecimento explícito, trata-se de uma classificação consciente (p.148), mesmo que o falante não saiba atribuir-lhe tais rótulos gramaticais;

- O bebé está com sono.
- A Ana vai ter uma grande surpresa.
- Essa maçã ainda está verde.

Todos os falantes de uma língua tem um conhecimento implícito pois é através do conhecimento intuitivo destas categorias que sabem escolher palavras de diferentes classes para formar frases. Dito de outra forma, “*conhecer uma palavra envolve saber implicitamente a classe de palavras a que ela pertence, uma vez que esse conhecimento determina as posições que ela pode ocupar numa frase e os paradigmas flexionais em que pode entrar*” (Duarte et al., 2011, p. 14).

Conforme Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), quando o conhecimento lexical da criança aumenta, as palavras isoladas passam a surgir combinadas, a criança descobre a primeira regra sintática (p. 19), a qual diz respeito à ordem das palavras na frase, como por exemplo: *popó papá*, que poderá significar – “*é o carro do pai*”. Esta estrutura básica da frase está adquirida aos três anos, mas é por volta dos cinco, seis anos que ela alcança um estado significativo de conhecimento sintático que a leva a compreender e produzir frases simples e frases complexas (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.19 e 21). Neste sucessivo desenvolvimento, as palavras de função (advérbios, pronomes, preposições) aparecem nos últimos momentos da estruturação sintática (Lima, 2000, p. 132).

Sim-Sim (1998) refere ainda que na estrutura frásica, a combinação de palavras obedece a uma determinada ordenação sequencial. De acordo com a autora “*para compreender e produzir frases é necessário ser capaz de estabelecer a relação entre palavras ou agrupamentos naturais de palavras que se organizam numa estrutura hierárquica*” ou estrutura de unidades constituintes (p. 148). O que não acontece muito com crianças em idade pré-escolar as quais, segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), apresentam

dificuldades na análise da organização gramatical das frases (p.63). As autoras traduzem esta competência, designada por consciência sintática, na capacidade de realizar juízos sobre a gramática de um enunciado, de o corrigir, se necessário e de explicar as regras implícitas a essa correção. Diversos estudos assinalam que os sucessos precoces em tarefas onde as crianças tem de avaliar se uma frase está ou não correta, atribuem-se mais à compreensão do conteúdo (semântico) da frase do que à sensibilidade da dimensão sintática da frase (p. 63).

Duarte et al. (2011), também sugerem que “*outro aspecto incluído no conhecimento lexical com implicações no contexto em que a palavra pode ocorrer é diretamente decorrente do significado da palavra*”. Consiste nos papéis semânticos que a palavra distribui pelas expressões que com ela se combinam para formar unidades linguísticas mais extensas (p. 14).

- A erupção do Vesúvio matou os habitantes de Pompeia.
- O réu assassinou quatro jovens.

Para Duarte et al., ao pensar no significado de *matar/assassinar*, provamos que se pode explicar por “*alguém ou algo causou que alguém deixasse de estar vivo*”. Logo, ao construir uma frase com *matar/assassinar*, é preciso escolher uma expressão com o papel de causador da morte (o sujeito da frase ativa) e outra com o papel de entidade morta (o complemento direto da frase ativa). Mas, “*matar e assassinar distinguem-se quanto ao tipo de causador que exigem: enquanto matar aceita que o causador tenha causado a morte intencional ou involuntariamente, assassinar exige que ele tenha tido a intenção de matar*” (p. 15). Assim aceitamos metaforicamente (a), pela intencionalidade do ato; expressões como (b) contêm um pleonasma pois o advérbio repete o significado já contido no significado do verbo; consideramos anómalas expressões como (c), porque o advérbio contradiz a intencionalidade codificada no significado do verbo:

- (a) A erupção do Vesúvio matou intencionalmente os habitantes de Pompeia.
- (b) O réu assassinou deliberadamente quatro jovens.
- (c) O réu assassinou involuntariamente quatro jovens.

É relevante existir um propósito pedagógico, em situações de contacto com suportes escritos, que leve as crianças a refletirem sobre as estruturas frásicas (como em registos escritos, discutir-se a melhor forma de construir a frase). Conforme Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) a consciência sintática ajuda os processos de compreensão, sobretudo no que respeita à integração das informações lidas num texto, uma vez que a capacidade das crianças para refletir sobre a dimensão gramatical das frases, irá facultar a monitorização do sentido do que está a ser lido (p. 64).

Segundo as autoras as *“Orientações Curriculares fazem um conjunto de recomendações no âmbito da linguagem oral e da exploração da linguagem escrita que têm consequências positivas nos domínios da consciência lexical e sintática”* (p. 64). Sugestões referidas na página 67 e que visam ampliar o vocabulário e a diversidade das estruturas frásicas empregadas pelas crianças. Surgem outros conselhos, ainda que digam respeito à exploração de textos escritos, na perspetiva de reflexão sobre os significados das palavras e sobre as estruturas frásicas, como *“Procurar com as crianças informações em livros, cujo texto o educador vai lendo e comentando de forma a que as crianças interpretem os sentidos, retirem ideias principais e reconstruam informação, e também (...), consultar um dicionário (p. 71) ”* (ibd.).

Porém, e de acordo com Duarte et al., (2011), *“o nosso conhecimento das palavras envolve ainda uma outra dimensão, a da sua estrutura interna”* (p. 16). Segundo as autoras, um dos motivos pelos quais possuímos um capital lexical tão rico, aprendendo rapidamente e sem dificuldade palavras novas está no facto de muitas palavras terem elementos comuns.

É na estrutura interna das palavras que, de acordo com Sim-Sim (1998), encontramos unidades a que chamamos morfemas isto é, unidades mínimas com significado (p. 147). No exemplo da autora, a palavra; *in-feliz-mente* é composta por três morfemas: um radical (feliz) e duas formas presas (o prefixo de negação *in-* e o sufixo *-mente*).

A totalidade das palavras do português é, de acordo com Vilela (1994), constituída por morfemas, os quais atuam na formação das palavras, pois como unidades mínimas portadoras de significado podem ser identificáveis pela comparação e possibilidade de comutação com os morfemas constitutivos de outras palavras (p. 55).

Perante formas como *útil, utilidade, utilizar*, Duarte et al., (2011), dizem reconhecer-se nas duas últimas a palavra-base (o radical) *útil*; em *utilidade* reconhece-se o sufixo *-dade*, que se encontra em palavras como *igualdade, liberdade, normalidade*, e que sabemos implicitamente que permite formar nomes a partir de adjetivos. Por outro lado, em *utilizar*, reconhecemos o sufixo *-izar*, presente em palavras como *atomizar, radicalizar, visualizar*, que sabemos intuitivamente que permite formar verbos a partir de nomes e de adjetivos. De igual modo, identificamos em formas como *pensar, repensar, compensar, recompensar*, a mesma palavra-base, *pensar*; em *repensar*, detetamos o prefixo *re-*, que se encontra também em palavras como *reaver, reencontrar, reviver*; na palavra *compensar*, reconhecemos o prefixo *com (/n) -*, que ocorre também em palavras como *conformar, comprometer, conviver*; já em *recompensar*, identificamos a presença dos dois prefixos, *com (/n) -* e *re-* (p.16).

Como Vilela (1994) refere, a constituição de novas palavras está no processo de combinação de morfemas lexicais (livres ou presos). Assim, a formação das palavras é classificada como processo e como produto em termos de derivação (sufixação, prefixação e derivação parassintética), composição, conversão e encurtamento (59). Segundo Duarte (2000), “o resultado de combinação de morfemas não são combinações de palavras mas sim palavras” (p. 74). Na

verdade os afixos são unidades de significado que podem alterar a categoria sintática de uma palavra.

Segundo, Duarte et al. (2011), um falante do português sabe intuitivamente que unidades menores do que as palavras como os sufixos e os prefixos têm significado e ajudam a formar novas palavras, por meio de regras que também conhece intuitivamente. Este conhecimento é essencial porque um sujeito, que ouça ou leia palavras novas, pode inferir o significado de algumas delas a partir do conhecimento dessas unidades e das regras da sua combinação (p.16).

Para Duarte (2000) a base de dados lexical de cada falante é composta por vários tipos de elementos:

- (a) elementos mínimos com significado, os morfemas, que incluem radicais e afixos;
- (b) palavras simples, constituídas apenas por um radical e em muitos casos por afixos flexionais;
- (c) palavras complexas de vários tipos, de entre as quais destacaremos aqui as que são formadas por um radical, um ou mais afixos derivacionais e frequentemente sufixos flexionais” (76).

São chamados sufixos flexionais, como Sim-Sim (1998) define, os morfemas que transmitem conceitos gramaticais (e.g., género, número, pessoa, tempo e modo). A autora expõe o seguinte exemplo de flexão: *gato/gata/gatos ou beija/beijam/beijaram/beijassem* (p. 147).

É possível encontrar em português muitas palavras que como Duarte et al., (2011), referem são constituídas não só por radicais e sufixos ou prefixos com significado lexical; mas ainda por sufixos com significado gramatical, o que sucede, com a maioria dos nomes comuns e dos adjetivos, variáveis em número (e também em género), e com os verbos, variáveis em tempo, modo, aspeto, pessoa e número (p.16).

No ponto de vista das autoras, o conhecimento de prefixos e de sufixos de valor lexical e gramatical e das suas regras de combinação com radicais tornam-nos aptos a reconhecer e a armazenar no nosso capital lexical um sem número de palavras e de formas de palavras. Desde cedo que esta capacidade se manifesta em produtos de criatividade lexical das crianças, que formam continuamente palavras conformes com as regras da língua, conforme os exemplos reais “*abrançado* (por *esbranquiçado*), *desvestir* (por *despir*), *quentar* (por *aquecer*), e na regularização de paradigmas flexionais irregulares, como nos exemplos muito frequentes **papeles*, **dizi*, **fazi*” (p. 16).

Berko, uma investigadora citada por Sim-Sim (1998), realizou nos finais dos anos cinquenta uma experiência que comprova a capacidade da criança para criar novas palavras com base numa regra morfológica (pluralização dos nomes e conjugação dos verbos). Estudos idênticos foram realizados noutras línguas, nomeadamente em português (p. 158).

O acesso ao léxico e o seu desenvolvimento é um poderoso auxiliar no estabelecimento de relações de significado, sobretudo no estabelecimento de relações de sinonímia e de hiponímia. Conforme Sim-Sim (1992), a criança com 2-3 anos rejeita a “*utilização de diferentes rótulos para a mesma realidade*”, como o exemplo que se segue: *pai não pode ser João; avó não é mãe da mãe* (p. 27). De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), “*a tomada de consciência da arbitrariedade do léxico está associada à capacidade para manipular sinónimos, antónimos ou à compreensão de expressões em sentido figurado (metáforas)*” (p. 61). Ao pensarem em sinónimos, as crianças têm de retirar o significado da palavra e mantê-la em memória para encontrar uma palavra com o mesmo significado, o que é demasiado complexo em idades pré-escolares. Na intervenção, o educador deve proporcionar atividades (histórias, adivinhas, lengalengas, provérbios ou contextos comunitários), onde se discuta os significados de palavras ou de enunciados, familiarizando as crianças com a realidade e com os significados de forma a desenvolver a capacidade para compreender sinónimos ou metáforas (p. 62).

A melhoria da qualidade do vocabulário compreendido e produzido pela criança deve-se à progressiva aquisição de novos traços semânticos. Segundo os semanticistas, os lexemas estão organizados no nosso dicionário mental em campo semântico. Por exemplo, o campo semântico das partes do corpo contém lexemas tais como cabeça, tronco, membros, etc. O campo semântico das cores, itens como vermelho, verde, azul, preto, etc.

Na opinião de Vilela (1979b) o campo lexical corresponde a um sistema categorial (categoria gramatical) em que, numa análise lexical, termos e respetivos conceitos se distribuem hierarquicamente (p. 60). Processo a que Sim-Sim (1998) refere como forma de organizar a realidade, na medida em que classificamos objetos ou acontecimentos pelas características do grupo a que pertencem (p.114).

Duas noções semânticas relevantes, diretamente relacionadas à noção de campo semântico, são os conceitos de hiponímia e hiperonímia. Há significados que, pelo seu domínio semântico, incluem outros significados mais específicos pertencentes a uma classe. Para Lyons (1977), citado em Vilela, 1979), numa relação como acontece nos pares: *boi-animal, rosa-flor, honestidade-virtude, etc.*, *animal* é superordenado (arquilexema) de *boi*; *boi, cavalo, cão* são co-hipónimos em relação ao superordenado *animal* (p. 52). Dito de outra forma, um hipónimo contém traços de significado impostos pelo hiperónimo, um vocábulo mais geral que também possui os seus próprios traços diferenciadores. O que confere uma relação de hierarquia entre palavras. Na perspectiva de Sim-Sim (1992), as relações de hiponímia “*exigem que o sujeito seja capaz de reconhecer que um termo pode pertencer hierarquicamente a mais do que um domínio de categorização*”, como o exemplo de *cão* que é simultaneamente *animal* (p. 27). A autora manifesta a dificuldade sentida pela criança perante esta situação *entre rótulos e níveis simultâneos de classificação*.

Paralelamente, a hiponímia é definida como uma implicação unilateral (“*se x comprou uma rosa x comprou uma flor*”) (*ibd.*).

A classe lexical é, segundo Vilela (1979b) uma classe de lexemas que se relacionam por meio de um traço distintivo comum que opera em toda a categoria verbal, independentemente da estrutura do campo lexical. Desta forma, e de acordo com o autor, as classes lexicais formadas por traços de significação podem funcionar num ou mais campos lexicais. Assim, *jovem*, *inteligente*, *gago*, não forma entre si, oposições imediatas como se observa em *velho*, *jovem*, *novo*, uma vez que pertencem a diferentes campos lexicais mas que se combinam apenas com nomes que representam um “ser humano” (p.70).

Em síntese, existe uma relação entre a aquisição do conceito e a aquisição da palavra que o expressa. A própria estrutura da linguagem implica um olhar simultaneamente para a apreensão das regras que determinam a estrutura interna das palavras, para a organização frásica e para as realizações semânticas. O desenvolvimento lexical sucede com a combinação das palavras de acordo com regras, para produzir significados que transpõem os significados individuais das próprias palavras. Reflete, também, a aquisição de novos vocábulos e significados, assim como o estabelecimento das redes de relação entre eles. Quanto mais a criança compreender as relações entre as palavras, melhor desempenho terá no acto comunicativo. A competência lexical do falante deve ser entendida como a sua capacidade para compreender e produzir palavras, de decidir sobre a gramaticalidade das mesmas, assim como da sua correta inserção em contexto.

Estando já claro que o sistema linguístico envolve um conhecimento explícito, é fundamental então explicar quando e como este se desenvolve, nomeadamente, o léxico.

1.1.8. Promover a consciência lexical

Duarte (2008) evidencia o capital lexical da criança como um dos fatores que cumpre um papel importante na aprendizagem da leitura e no desenvolvimento da competência de escrita (p. 35).

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

Para desenvolver a consciência lexical, as autoras sugerem uma série de atividades (lúdicas) a desenvolver com as crianças nos primeiros anos de escolaridade que as obriguem a meditar ora na forma fónica das palavras, ora na sua forma ortográfica, ora na sua estrutura interna, ora nas condições que impõem ao contexto, ora no seu significado. Este tipo de atividades despertam na criança a curiosidade para saberem mais acerca das palavras e promovem o conhecimento de estratégias autónomas de aprendizagem de palavras novas como os a seguir referidos:

- i. Memorização e produção de trava-línguas e lengalengas, que as focalizam no formato fónico das palavras, treinando a sua perícia articulatória (e.g., *O rato rói a rolha da garrafa do rei da Rússia*), e em formatos sintácticos (e.g., a construção de orações relativas no *Castelo de Chuchurumel*);
- ii. Actividades de reconhecimento e uso contextualizado de compostos (e.g., *couve-flor*, *saca-rolhas*), expressões feitas (e.g., *andar na lua*, *cabeça de vento*) e provérbios (e.g., *filho de peixe sabe nadar*), que lhes permitem compreender que estas expressões têm um comportamento distinto das

- combinações livres de palavras, já que o seu significado não é atribuído composicionalmente;
- iii. Actividades de associação de palavras (*e.g.*, sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, holónimos, merónimos), que lhes permitem constituir e alargar as redes conceptuais e semânticas associadas a cada palavra;
 - iv. Actividades que exploram as relações forma fónica-forma gráfica das palavras (*e.g.*, homógrafos, homófonos, Parónimos);
 - v. Actividades orientadas para a identificação de constituintes de palavras (*e.g.*, famílias de palavras com o mesmo radical, o mesmo prefixo ou o mesmo sufixo);
 - vi. Exploração de anagramas (*e.g.*, *casar, caras, sacar, arcas; amor, Roma, mora, ramo*) e de aliteraões (*e.g.*, *bela, vela, ela; “Na messe, que enlourece, estremece a quermesse.../ O sol, o celestial girassol, esmorece...”*), que permitem as crianças focalizarem-se, respectivamente, na forma fónica e na forma gráfica das palavras;
 - vii. Jogos de palavras (*e.g.*, palavras cruzadas, *scrabble*, charadas, forca, etc.), que habituam a criança a explorar a sua memória semântica;
 - viii. Actividades de reconhecimento e produção de figuras de sintaxe (*e.g.*, paralelismo) e de semântica (*e.g.*, comparação, metáfora, hipérbole, personificação), que familiarizam a criança com a distinção entre significado literal e figurado.

(Duarte et al. 2011, p.25-26)

No desenvolvimento linguístico existem indicadores que, de acordo com Franco, Reis e Gil (2003), nos permitem observar/avaliar os desempenhos que estão presentes nos processos de compreensão e produção de linguagem oral, neste caso, considerando apenas o domínio semântico (lexical; concetual) os quais estão descritos no quadro seguinte:

Quadro 1.6. - Domínio da linguagem oral e fala (Semântico)

DOMÍNIO DA LING. ORAL E FALA		INDICADORES
Semântico (lexical; conceptual)	Receptivo	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprir ordens. • Identificar (quando nomeadas) representações de objectos, pessoas, acções em imagens. • Identificar (mediante instruções orais) um entre vários objectos, pessoas, acções. • Ouvir uma história/texto e: <ul style="list-style-type: none"> – Predizer acontecimentos – Localizar acções – Relacionar as personagens com acções – Definir a ideia principal – Responder a perguntas com carácter inferencial – Perceber relações causais, temporais, condicionais.
	Expressivo	<ul style="list-style-type: none"> • Mencionar acontecimentos. • Atribuir rótulos lexicais a: nomes; qualidades; acções. • Explicar o significado de: nomes; qualidades; acções. • Descrever gravuras. • Contar histórias a partir de... • Recontar histórias. • Substituir palavras por equivalentes ou opostas.

Franco, Reis e Gil (2003, p.21)

A língua está organizada segundo roteiros conceituais, traçados pelas palavras que a constituem. Ao ensinar-se uma língua deve-se considerar de acordo com Vilela (1999) “*os mapas mentais dos aprendentes, visto que as palavras guiam-nos para a explicação do seu próprio significado*”. (p. 103).

Em síntese, o léxico, no processo de aquisição/aprendizagem da Língua, é o domínio cuja aprendizagem jamais finda durante toda a vida do indivíduo. Para desenvolver a consciência lexical é necessário o ensino de estratégias de autorregulação, estimulando a criança a monitorizar a compreensão das palavras e a assumir uma responsabilidade perante o seu desenvolvimento lexical.

1.2. Desenvolvimento Lexical e Atraso Global do Desenvolvimento

Dado que, no estudo a seguir reportado, se analisa o desenvolvimento lexical em crianças normalmente desenvolvidas e em duas crianças portadoras de AGD, entendeu-se necessário contextualizar melhor o conceito de AGD e o desenvolvimento lexical nesse contexto.

1.2.1. Definição de Atraso Global do Desenvolvimento

Assistimos atualmente a um movimento na terminologia e atitude em relação ao indivíduo portador de Atraso Global do Desenvolvimento, embora esta se processe de uma forma muito lenta. São várias as nomenclaturas que foram surgindo, na tentativa da identificação desta deficiência: idiotia, imbecilidade, debilidade mental e anormal, entre outros.

A “Associação Americana de Atraso Mental (AAMR), fundada em 1876, é o órgão científico mais antigo e prestigiado no estudo da compreensão, definição e classificação do Atraso Global do Desenvolvimento.”

Segundo Morato (1995) entre as primeiras perspectivas de caracterização da AGD, desenvolveu-se a concepção sustentada na relação encontrada entre uma medida baixa da capacidade apresentada pelo teste de inteligência, com a dificuldade de aprender. Conceito defendido por Binet (1909), citado em Morato (1995, p. 11).

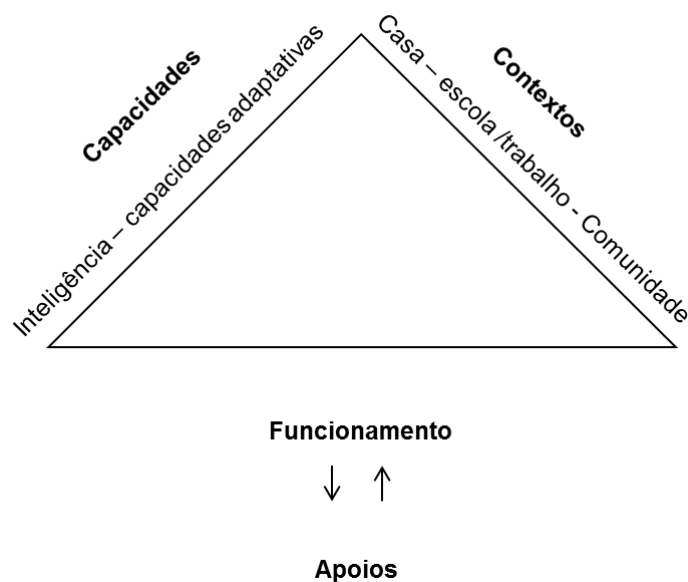
Existem inúmeras causas que convergem no aparecimento do AGD como o conceito expresso por Ribeiro (1996) citado em Santos e Morato (2002), ao afirmar que “ o mundo da pessoa com deficiência [...] está reduzido, ou preso, à esfera física directa e às vivências globais ao nível do corpo [...] verificando-se uma acção conjugada e/ou acumulada de diversos factores (causas pré, peri e pós-natais) ” (p. 28-29).

Por outras palavras, podemos dizer que a definição de AGD é muito complexa na sua concetualização, vindo a sofrer sucessivas modificações ao longo dos tempos. Em 1992, a AAMR revê e desenvolve uma nova concepção de AGD, um novo paradigma descrito no DSM-IV (APA, 1994) e que a caracteriza por um “funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, que é concomitante com limitações relacionadas em duas ou mais das seguintes áreas das competências adaptativas: comunicação, autonomia pessoal, autonomia em casa, competências sociais, auto direcção, saúde e segurança, funcionamento académico, lazer e emprego” (Reis e Peixoto, 1999, p. 23).

Segundo Santos e Morato (2002), a relação entre as capacidades, os envolvimentos e a funcionalidade são fundamentais para uma total compreensão do conceito de AGD (p.20). Nesse sentido, Verdugo Alonso e Bermejo (2001) confirmam que o atraso global do desenvolvimento não é só “um traço absoluto da pessoa, mas uma expressão da interacção da pessoa com um funcionamento intelectual limitado e o seu contexto ambiental” (p. 9).

Importa acentuar que a aplicação adequada dos apoios necessários pode melhorar as capacidades funcionais do indivíduo, sendo estas influenciadas pela presença ou ausência de apoios. Depreende-se por apoios, conforme Verdugo Alonso e Bermejo (2001), “*todos os recursos e estratégias que promovem os interesses e as “causas” de indivíduos com ou sem incapacidades*” (p. 24).

Quadro 1.7. - Elementos chave da definição de AGD proposta pela AAMR em 1992.



Fonte: Verdugo Alonso e Bermejo 2001, p. 9

A maior novidade desta definição evidencia-se pela influência do ambiente. Segundo Verdugo Alonso e Bermejo (2001), o contexto ambiental é tido como os lugares onde o sujeito vive, aprende, brinca, trabalha, socializa e interage. Nesse âmbito, é importante haver uma relação equilibrada entre as capacidades individuais e as exigências e restrições de determinados ambientes (p.10).

Para Vieira e Pereira (2007), a importância do conceito do comportamento adaptativo na definição de AGD, baseia-se em quatro pressupostos essenciais à sua explicação:

1. “Uma avaliação válida tem em conta a diversidade cultural e linguística, assim como diferentes formas de comunicação e padrões comportamentais.
2. As limitações nas capacidades de adaptação ocorrem no contexto ambiental característico do sujeito e seus pares, que condiciona as necessidades individuais de apoio.
3. As limitações adaptativas específicas em algumas áreas coexistem, muitas vezes, com aspectos fortes noutras ou em outras capacidades da pessoa.
4. Com os apoios apropriados e durante o tempo necessário, o funcionamento da pessoa com deficiência mental melhorará” (p. 178-179).

Sobre as características da AGD, Quiroga (1989), citado por Pacheco e Valencia (1997), destaca como mais significativas as *“físicas (falta de equilíbrio, dificuldades de locomoção, dificuldades de coordenação e dificuldades de manipulação); as pessoais (ansiedade, falta de autocontrolo, tendência para evitar situações de fracasso mais do que para o êxito, possível existência de perturbações da personalidade e fraco controlo interior) e as sociais (atraso evolutivo em situações de jogo, lazer e actividade sexual”* (p. 217). Sainz e Mayor (1989), citados por Pacheco e Valencia consideram que os défices cognitivos principais são *“os problemas de memória: activa e semântica, problemas de categorização, dificuldade na resolução de problemas, défice linguístico, problemas nas reflexões sociais”* (p. 217).

Sabemos que cada caso é um caso, mas em qualquer intervenção educativa é necessário, ter em consideração as dificuldades e as áreas fortes e fracas de cada criança, favorecendo a maximização das suas potencialidades.

Recentemente, o Decreto-Lei n.º3/2008³, “vem enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunidade, da aprendizagem, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”.

Em suma, define-se o Atraso Global do Desenvolvimento como uma dificuldade básica na aprendizagem e na realização em determinadas capacidades da vida diária. O funcionamento intelectual limitado, por si só, não determina o diagnóstico do AGD. De acordo com a nova definição devem existir limitações nas competências adaptativas que se traduz na interação entre a pessoa com um funcionamento intelectual limitado e o seu contexto ambiental. Uma das áreas de competências de adaptação incluídas na definição é a comunicação.

1.2.2. Linguagem no Atraso Global do Desenvolvimento

É impossível conceber a vida sem a linguagem. E, como Sim-Sim (1998) refere, qualquer criança adquire a língua da comunidade a que pertence, e a simples exposição à fala é o bastante para desencadear e sustentar este processo, isto é, que a criança “*ouça falar à sua volta e que lhe falem.*” (p.23). O prazer da descoberta do mundo, leva a criança a avançar no domínio da linguagem e fá-lo através da porta de acesso mais evidente, a palavra (Castro & Gomes, 2000, p.51).

³ In Educação Especial, Manual de Apoio à Prática, p.11. A presente publicação da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular pretende facilitar a leitura, compreensão e aplicação do Decreto-Lei n.º 3/2008.

Com base na teoria de que a linguagem é o suporte do pensamento, Castro e Gomes (2000, p. 93), apontam para o limite de comportamentos linguísticos que se observa em crianças com atraso global do desenvolvimento, embora as dificuldades de linguagem variem em concordância com o grau do atraso global do desenvolvimento. No seguinte quadro, elaborado e modificado a partir de Carrol (1986), citado por Castro e Gomes, (2000), encontra-se uma síntese das *“principais características do desenvolvimento linguístico de crianças com deficiência mental. Interessa considerar os aspectos fonológico, lexical, sintáctico e semântico”* (p. 93). Segundo as autoras, *“estes aspectos encontram-se tanto mais afectados quanto mais grave for a deficiência mental”*.

Quadro 1.8. – Dificuldades de linguagem nas crianças com AGD

Aspecto	Características mais salientes
Da Produção de Voz	Voz entaramelada e defluências mais frequentes na deficiência mental grave e profunda.
Da Fonologia	Desvios articulatorios do mesmo tipo das crianças normais mas que se prolongam no tempo.
Do Léxico	Atraso na aquisição do vocabulário produtivo e receptivo.
Da Sintaxe	Aquisição mais tardia de estruturas gramaticais.
Da Semântica	Dificuldades de compreensão das frases que não indicam acção.

Fonte: elaborado e modificado a partir de Carrol (1986), citado em Castro e Gomes (2000)

Há diversos pontos de vista quanto às dificuldades da linguagem nas crianças com atraso global do desenvolvimento. Para Brauner (1986), citado em Lima (2000), *“todas as alterações da linguagem conhecidas se observam nas crianças deficientes mentais, mas nenhuma lhe é característica”* (p. 252). O autor defende que este tipo de crianças apresenta défices de conteúdo e organização da informação na relação linguagem-comunicação de ideias e conhecimentos (p. 253).

Bautista (1997) refere que no atraso global do desenvolvimento moderado ou ligeiro os indivíduos “*podem aprender a comunicar pela linguagem verbal, mas apresentam frequentemente dificuldades na expressão oral e na compreensão dos convencionalismos sociais*” (p. 213). Como exemplo de uma linguagem oral deficitária temos o desenvolvimento lexical, que segundo Carrol (1986), citado em Castro e Gomes, (2000), é limitado. Para o autor, estas crianças apresentam um vocabulário receptivo e produtivo muito mais pobre do que as ditas crianças normais.

“*O léxico das crianças com deficiência mental é constituído maioritariamente por palavras simples.*” (p.94).

A isso deve-se a dificuldade em compreender e em produzir algumas palavras e frases mais complexas. Embora as várias aquisições da linguagem sigam um curso habitual, as crianças com atraso global do desenvolvimento precisam de mais tempo para as desenvolverem (Carrol, *ibid.*). Veja-se o aspeto da semântica, profundamente vinculado ao desenvolvimento lexical, em que não se observa dificuldades na compreensão das frases com estruturas simples, do tipo Sujeito-Verbo e Sujeito-Verbo-Objeto. As crianças compreendem melhor quando as frases incluem verbos de acção, por exemplo, “o cão morde” ao invés de verbos de outro tipo “o cão tem quatro patas” (Castro & Gomes, p. 95).

A este propósito Lima (2000), afirma que alguns autores diferenciam a existência de uma maior frequência em verbos de acção em crianças com esta patologia e maior frequência em verbos de processo, semanticamente mais complexos, em crianças normais. Situação que se fundamenta pelo uso complexo das redes semânticas ou variedade de vias de associação por parte da criança normal (p. 263).

Na sua perspetiva, o desenvolvimento do vocabulário, acontece em crianças com esta problemática, ainda que de forma lenta e incompleta nos aspetos quantitativos. Em crianças normais ocorre em maior quantidade e qualidade em

dois momentos distintos, entre os 12 e os 18 meses e entre os 30 e 48 meses. No entanto, em crianças com atraso global do desenvolvimento, o segundo momento só sucede a partir dos cinco ou seis anos de idade em casos menos graves.

Todavia, e como a autora refere, a lentidão e o atraso no desenvolvimento lexical devem-se a causas relacionadas com

“baixas capacidades de memória auditiva a curto prazo (...), representação mental do objeto vocabular, atraso no que diz respeito à inserção do objeto, pessoa ou situação num marco espaço-temporal determinado e um atraso na capacidade de representação em geral e dos aspetos lúdicos em particular tal como o jogo simbólico” (p. 262).

Rondal et al. (1991), citados em Lima (2000), justificam o desenvolvimento e funcionamento da linguagem nestas crianças reconhecendo-as como

“semelhantes aos característicos dos sujeitos normais nas suas sequências e, sem dúvida também nos seus mecanismos básico, mas no entanto incompletos – isto é, apresentando mais tarde ou mais cedo limites definitivos” (p. 254).

Reconhecem com esta conceção, que se deve continuar com um processo de reeducação, a fim de relativizar esses limites de forma muito significativa.

Lima (2000) acrescenta ser pertinente a existência de um conjunto de variáveis ambientais de carácter verbal e não verbal, de cariz cultural, individual e familiar, com as quais a criança inter-atua facilitando o despontar da linguagem (p. 253). Criar barreiras ao uso da linguagem nas crianças com atraso global do desenvolvimento, compromete as suas possibilidades de desenvolvimento intelectual, visto que a linguagem conforme Maistre (1981), citado em Pacheco

e Valencia (1997), é um “*instrumento – chave do pensamento e como um meio de aquisição de cultura*” (p.220).

Em síntese, diremos que a linguagem se organiza segundo dois pólos o da compreensão e o da produção. A criança portadora de atraso global do desenvolvimento apresenta dois tipos de dificuldades ao nível do desenvolvimento da linguagem: o atraso nas aquisições, que acontece a um ritmo mais lento com etapas mais duradouras e o desenvolvimento atípico, constituído por dificuldades específicas. Daí, que se deva estabelecer o programa mais adaptado consoante as possibilidades e limitações da criança considerando as suas dificuldades. No caso da linguagem, toda a ação deve estar ligada à palavra correspondente.

1.2.3. A severidade do défice linguístico no atraso global do desenvolvimento

Uma das causas da evolução da perturbação da linguagem reside na gravidade do atraso global do desenvolvimento. Sobre esta posição, Brauner (1986), citado em Lima (2000) evidencia que “ *ainda que não haja paralelismo entre a gravidade de uma alteração da linguagem e a importância do défice, a coexistência de um potencial intelectual muito baixo é sempre um prognóstico severo no que diz respeito à linguagem*” (p. 258). Assim este autor classifica os níveis de severidade na alteração da linguagem, mencionando três estádios capazes de esquematizar essa variação:

1. “A criança apenas adquire substantivos e verbos, equilibrando a sua falta na relação dos elementos linguísticos juntando alguma mímica;

2. Organiza algum discurso por justaposição de nomes. Por vezes ocorrem frases curtas que se apresentam como conjunto unitário, algumas das palavras escritas não relatam coordenadamente o que o indivíduo quer exprimir;
3. O indivíduo tem uma compreensão limitada usando um vocabulário pobre e escrevendo correctamente só frases simples” (p. 259).

Lima (2000) afirma ainda que embora os sujeitos com esta patologia, compreendam o ato da fala contido numa pergunta, como, pedir informações ou solicitar uma ação, apresentam-se muito resistentes nas respostas, e tendem a não considerar a forma da pergunta e a sua relação com a hipótese ou não de satisfazer a ação nomeada (“Queres fazer?/Podes fazer?”, “Pensas que podias fazer?”). Estas dificuldades, em relacionar a forma linguística com o contexto, surgem devido a não compreenderem frases feitas com sentido simbólico (p. 260).

Em suma, o facto de existir um potencial intelectual muito baixo, como é o caso de crianças com atraso global do desenvolvimento, é sempre um prognóstico severo no que diz respeito à linguagem. Apesar das crianças compreenderem o ato da fala, manifestam pouca capacidade em compreender frases feitas com sentido figurado.

1.2.4. A Compreensão em contexto de atraso global do desenvolvimento

É consensual dizer-se que a compreensão constitui-se como suporte da oralidade. Lima (2000) indica algumas referências que podem ajudar a compreender as suas produções verbais:

- Percepção auditiva frequentemente baseada no ritmo e melodia afetivo-emocional da frase;

- O conhecimento dos estímulos auditivos é melhor quando sustentado em contextos ambientais conhecidos e situações previstas;
- Melhor entendimento com o apoio de imagens visuais permitindo uma maior e mais fácil lembrança;
- O domínio compreensivo da frase pode estar limitado a algumas palavras retirando, com regularidade, o sentido global através do contexto, podendo levar a alterações do significado;
- Selecionam conteúdos em função dos seus interesses, motivações e vivências;
- Modificações ao nível fonético e fonológico podem impedir a apreensão certa da mensagem;
- São claras as dificuldades em compreender frases negativas, interrogativas negativas, voz passiva e acima de tudo, enunciados reversíveis (p. 264- 265).

Fonseca (1999) aponta para uma pedagogia mediatizada que ajude a criança a adquirir processos cognitivos importantes. Na perspectiva do desenvolvimento da criança, o autor apresenta um *modelo do sistema cognitivo*, evocando que a hierarquia do pensamento cognitivo compreende quatro níveis específicos: são eles, a percepção, imagem, simbolização e conceptualização (p. 116).

Relativamente à **percepção**, a base da cognição, qualquer tipo de input-sensorial (táctilo-quinestésica, auditiva e visual) inicia um processo envolvendo seleções completas de figura-fundo e integração. Quando este processo se repete e é armazenado, ocorre um segundo nível de informação.

O processo que possibilita ao indivíduo de lidar com a informação sensorial após esta ter terminado é a **imagem**. De acordo com Johnson e Myklebust (1967) citados em Fonseca (1999), esta acontece em dois processos paralelos: a rechamada ou memória de curto termo e a reconstrução de experiências. A reconstrução ocasiona a recompreensão, que ajuda a deduzir de novo um acontecimento. Sem esta modalidade sensorial não era possível atingir o terceiro nível informacional, a **simbolização** (função cognitiva para a representação de experiências). Segundo Fonseca “o processo de

*simbolização não verbal antecede o processo da simbolização verbal, surgindo da capacidade de reconstruir percepções num eficiente e significativo resumo de experiências proporcionando assim, uma capacidade para o desenvolvimento do pensamento interno e para os símbolos verbais” (p.117). A **conceptualização** é a habilidade para categorizar e classificar as experiências, consiste num processo integrativo que depende do desenvolvimento de uma linguagem interna adequada (ibd.).*

Para Fonseca (2001) embora todas as crianças devam adquirir as funções cognitivas básicas também as crianças com necessidades especiais devem desenvolver o seu potencial através do estímulo e do treino intencional (p.55). Assim, e de acordo com Haywood (1995, 1992) citado em Fonseca (2001), as mediações das experiências de aprendizagens com crianças e jovens, incluem funções tais como:

- *“Seleção de estímulos* - ajudar as crianças e jovens a reduzir o número e a complexidade das fontes de estimulação que estão em jogo nas situações, permitindo níveis de atenção mais regulados;
- *Focagem nos detalhes* - ajudar a fixar os aspetos mais relevantes de um estímulo complexo ou de uma situação complexa;
- *Repetição experiencial* - ajudar a reapreciar a apresentação de um estímulo importante;
- *Perceção e compreensão das semelhanças e diferenças* - ajudar a comparar atributos, propriedades, relações, sequências, dimensões, antecedentes e consequências das experiências e reforçar algumas operações mentais, tais como a categorização, o passado relativo, o presente e o futuro;
- *Provocar a generalização* - ajudar a fazer projetos das experiências vividas em novas situações” (p. 96).

Para Vieira e Pereira (2007), a contextualização do ensino traduz estrategicamente o conceito de funcionalidade (p. 135). Sabendo que a organização das atividades escolares funciona como rotinas em contextos

naturais, corre-se o risco desses contextos serem insuficientes para o desenvolvimento de algumas aprendizagens. Daí, os autores considerarem pertinente a manipulação desses contextos, quer *“aumentando o número de situações em que é necessário realizar uma determinada tarefa ou aproveitando uma situação natural existente para fins eventualmente diferentes dos habituais”* (p. 137).

Reis e Peixoto (1999) defendem que o *“futuro das crianças com necessidades educativas especiais é uma luta a tempo e contra o tempo”* (p. 55). Na perspectiva destes autores, a educação e a reabilitação destas crianças deve iniciar-se precocemente, pertencendo-lhes o direito de poderem atingir a *“otimização do seu potencial evolutivo, independentemente da sua história médica ou dos seus factores de risco”*.

Em síntese, conforme Fonseca (1997), *“toda a criança deficiente mental pode aprender”* (p.66). Numa situação ideal, a aprendizagem é a consequência de um equilíbrio entre condições internas (conjunto de sistemas inerentes ao indivíduo que aprende) e condições externas (inerentes ao indivíduo que ensina). Há que garantir que este ensino seja compatível com o seu potencial de aprendizagem. Um bom programa educacional pode produzir efeitos inesperados em termos de aprendizagem. A intervenção educativa simples e com períodos curtos pode mudar significativamente o potencial intelectual, sendo que este é essencialmente o produto das influências do meio.

1.3. Síntese Global das Conclusões da Revisão de Literatura

1. A linguagem é própria do ser humano e reflete um propósito social e interativo. Esta capacidade depende da organização e funcionamento cerebral que, se herdada geneticamente e são responsáveis pela atividade mental.
2. O desenvolvimento da linguagem processa-se de forma holística, isto é, função, forma e significado são aprendidas, simultaneamente, durante a infância. No processo de aquisição a criança extrai as regras da língua da comunidade onde está inserida. As regras dizem respeito a domínios específicos como a aquisição de regras fonológicas, de regras sintáticas, morfológicas e semânticas e de regras pragmáticas da língua. Em qualquer destes domínios estão presentes duas componentes: a compreensão e a produção de enunciados linguísticos. Na compreensão, temos processos de descodificação da informação verbal, enquanto na produção temos o processo inverso de codificação.
3. O desenvolvimento verbal da criança insere-se no conjunto do seu desenvolvimento sensório-motor e cognitivo. À medida que as capacidades comunicativas se desenvolvem, a criança tem uma melhor percepção do mundo que a rodeia aprendendo a agir verbalmente sobre o real físico, social e emocional.
4. É a partir do léxico que a criança começa a estruturar o sistema da língua e portanto o seu pensamento, organizando o saber à medida que o vai adquirindo. Assim sendo, processa a informação e associa a função de representação à função de comunicação.

5. Conhecer uma palavra significa saber como se pronuncia e se escreve; conhecer a sua estrutura de base, as derivações e flexão mais frequente; reconhecer as suas propriedades sintáticas e semânticas; a sua adequação pragmática e as suas relações sintagmáticas e paradigmáticas.
6. As palavras são rótulos e representam entidades e conceitos. A aquisição de novas palavras, respetivos significados e ligações entre ambos traduz-se num crescimento lexical. É em situações naturais em contexto de comunicação que ela desenvolve capacidades verbais designadamente a nível da Compreensão e da Expressão oral, tornando-se um mestre no uso deste instrumento. Este desenvolvimento constrói-se em torno da capacidade que cada um possui para adquirir, armazenar e recuperar a informação, num período sensível, que se situa entre o nascimento e os seis anos de idade.
7. É fundamental que a criança aprenda a relacionar corretamente sequências de sons (significantes) a um conjunto de situações (referentes), utilizando as representações mentais (significados) correspondentes como intermediárias.
8. A aquisição do léxico é um processo dinâmico, sendo que o léxico tem um papel relevante na emissão e na compreensão de significados, e está diretamente relacionado aos aspetos cognitivos, sociais e culturais de uma língua. O desenvolvimento lexical sucede com a combinação das palavras de acordo com regras, para produzir significados que transpõem os significados individuais das próprias palavras. Reflete, também, a aquisição de novos vocábulos e significados, assim como o estabelecimento das redes de relação entre eles.

9. Para desenvolver a consciência lexical é necessário o ensino de estratégias de auto-regulação, estimulando a criança a monitorizar a compreensão das palavras e a assumir uma responsabilidade perante o seu desenvolvimento lexical.

10. Define-se a dificuldade intelectual e desenvolvimental como uma dificuldade básica na aprendizagem e na realização em determinadas capacidades da vida diária. De acordo com a nova definição devem existir limitações nas competências adaptativas que se traduz na interação entre a pessoa com um funcionamento intelectual limitado e o seu contexto ambiental. Uma das áreas de competências de adaptação incluídas na definição é a comunicação.

11. A criança portadora de atraso global do desenvolvimento apresenta dois tipos de dificuldades ao nível do desenvolvimento da linguagem: o atraso nas aquisições, que acontece a um ritmo mais lento com etapas mais duradouras e o desenvolvimento atípico, constituído por dificuldades específicas. Daí, que se deva estabelecer o programa mais adaptado consoante as possibilidades e limitações da criança considerando as suas dificuldades. No caso da linguagem, toda a ação deve estar ligada à palavra correspondente. A intervenção educativa simples e com períodos curtos pode mudar significativamente o potencial intelectual, sendo que este é essencialmente o produto das influências do meio.

Há que garantir que este ensino seja compatível com o seu potencial de aprendizagem.

1.4. Objetivo e Hipóteses do Estudo

No contexto de revisão de literatura atrás sintetizada foi desenhado o estudo que se reporta a seguir.

O objetivo deste estudo é analisar o impacto de um programa de desenvolvimento lexical em crianças pré-escolares.

Lubliner e Smetana (2005) citados in Duarte et al. (2011) referem que o ensino explícito do léxico colmata as limitações do capital lexical de partida e “*desencadeia a espiral ascendente que conduz ao sucesso escolar*” (p. 10).

Este estudo tem como base caracterizar o nível de desenvolvimento da linguagem oral no domínio lexical, bem como identificar estratégias eficazes de ensino e aprendizagem para a construção e aplicação de um programa de intervenção em linguagem oral, nomeadamente no desenvolvimento lexical (definição verbal e nomeação).

Para alcançar o objetivo proposto para este estudo foram definidas as seguintes hipóteses:

1. Há um efeito significativo de um programa de desenvolvimento lexical na capacidade para fazer *definição* de nomes e verbos.
2. Há um efeito significativo de um programa de desenvolvimento lexical na capacidade para fazer *nomeação* de nomes e verbos.
3. O efeito de um programa de desenvolvimento lexical é extensível a crianças com Necessidades Educativas Especiais, portadoras de atraso global do desenvolvimento.

CAPÍTULO 2 METODOLOGIA

Segue-se a descrição metodológica, utilizada neste estudo, relativamente à caracterização dos participantes, *design* do estudo, material utilizado na recolha de dados e os procedimentos realizados, em cada uma das etapas.

2.1. Participantes

Os participantes desta investigação são 21 crianças, com idades compreendidas entre os três anos e os seis anos de idade, que frequentavam o Jardim-de-Infância situado no concelho de Sintra. Neste Jardim-de-Infância funcionam 2 salas de atividade com um total de 41 crianças. A amostra é constituída pelas crianças que integraram uma das salas. Considerou-se esta amostra intencionalmente, uma vez que o investigador pretendeu estudar uma situação particular da população em causa.

O grupo é reduzido devido ao facto de duas das crianças terem Necessidades Educativas Especiais. O quadro seguinte apresenta a média e desvio padrão das idades.

Quadro 2.1. – Média e Desvio-padrão das Idades dos participantes (em meses)

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Grupo Experimental	59.62	9.30	45	80

A média de idades das crianças, à data de recolha dos dados, era de 59.62 meses (DP = 9.30), com idades variando entre os 45 e os 80 meses.

O género encontrava-se distribuído da seguinte forma: 10 crianças (48%) são raparigas e 11 crianças (52%) são rapazes.

Uma das crianças com Necessidades Educativas Especiais, de cinco anos de idade, apresentava, de acordo com o relatório médico-pedagógico, um *“funcionamento cognitivo global homogéneo e muito inferior para a média da sua faixa etária. Evidenciou grandes dificuldades na expressão e compreensão verbais e concomitantemente no seu nível de funcionamento adaptativo. Este perfil cognitivo, comunicativo e adaptativo é sugestivo de uma perturbação da comunicação com compromisso cognitivo e adaptativo”*. Não usufruiu de terapia da fala. Depois da avaliação segundo a CIF foram aplicadas as seguintes medidas:

- Apoio Pedagógico Personalizado (artigo 17º)
- Adequações Curriculares Individuais (artigo 18º)
- Adequação no Processo de Avaliação (artigo 20º)

Para a criança com seis anos, com Necessidades Educativas Especiais, foi pedido adiamento escolar. Segundo relatório médico, a criança tem um *“atraso global de desenvolvimento muito marcado a nível cognitivo, motor, e coordenação óculo-manual, com muita dificuldade no controlo tónico e imaturidade grafomotora”*. Usufruiu de Apoio Educativo Especializado três vezes por semana, a fim de reforçar os objetivos comuns ao seu grupo de pares, e com a perspetiva de se preparar para o 1º ciclo, uma vez que não se pode pedir mais adiamento escolar. Teve terapia da fala, duas vezes por semana.

Esta aluna tem um Programa Educativo Individual (PEI), no qual constam as seguintes medidas:

- Apoio Pedagógico Personalizado (artigo 17º)

- Adequações Curriculares Individuais (artigo 18º)
- Adequações no Processo de Avaliação (artigo 20º)

Apesar de serem crianças com NEE, com as Adequações Curriculares Individuais, é importante que participem em todas as áreas curriculares do Jardim de Infância.

Face ao restante grupo, dezoito destas crianças frequentavam pela primeira vez o Jardim de Infância. No total, onze crianças iriam transitar para o 1º ciclo, sendo que apenas três dessas crianças frequentavam o Jardim de Infância pela segunda vez.

Verificamos, portanto, que a maioria destas crianças nunca frequentou um Jardim de Infância e manifestava dificuldade em se relacionar bem com o restante grupo e entre pares, tendo dificuldades em respeitar os outros.

Estas crianças provêm de um meio socioeconómico e cultural maioritariamente desfavorecido.

Numa análise sumária das dificuldades sentidas no grupo, considerou-se pertinente dar uma especial atenção ao desenvolvimento linguístico, como promotor e facilitador da comunicação entre o grupo. No entanto, estamos cientes da influência de outros factores, nomeadamente ao nível afetivo, motivacional e social.

2.2. Design e Variáveis do Estudo

Este inspirou-se no design do estudo já aplicado e apresentado na obra “*Avaliação da Linguagem Oral*” de Sim-Sim (2006), o qual visa contribuir para o sucesso da aprendizagem da leitura. Trata-se, portanto, de um estudo de intervenção, em que as competências de linguagem oral das crianças, avaliadas segundo Sim-Sim (2006) serão objeto de um ensino sistemático.

Este estudo teve como base caracterizar o nível de desenvolvimento da linguagem oral no domínio lexical, bem como identificar estratégias eficazes de ensino e aprendizagem.

Realizou-se um Pré-teste, antes da intervenção e um Post-teste, após a intervenção. Os testes eram iguais e pretendiam avaliar aspetos relacionados com as capacidades de expressão e comunicação das crianças, nomeadamente as competências linguísticas de definição verbal e de nomeação.

As variáveis deste estudo são:

1) Variáveis dependentes:

Foi definido apenas um domínio linguístico (lexical) e contempladas as capacidades recetivas e expressivas (Sim-Sim, 2006, p.5), a saber:

Definição Verbal (recetiva)

- Definição de nomes;
- Definição de verbos;
- Definição total.

Nomeação (expressiva)

- Nomeação de nomes;
- Nomeação de verbos;
- Nomeação total.

2) Variáveis independentes:

- Grupo (crianças sem Necessidades Educativas Especiais e crianças com Necessidades Educativas Especiais).

2.3. Materiais e Procedimentos

Aos itens lexicais que integram os subtestes anteriormente referidos, foi definida a seguinte percentagem: categoria de nomes (77%) e de verbos (23%). A primeira categoria inclui nomes de animais, de alimentos, de profissões, de partes do corpo, de elementos geográficos e de figuras geométricas. A categoria dos verbos contempla ações mais gerais com menor frequência de ocorrência. Seguiram-se todos os procedimentos referidos por Sim-Sim (2006).

2.3.1. O Pré e o Post-teste

Os testes foram aplicados pelo investigador às 21 crianças, tendo cada uma respondido individualmente, de forma oral. As respostas foram gravadas e transcritas pelo aplicador.

Todas as crianças foram testadas durante três dias consecutivos. Cada teste demorou cerca de 30 minutos a ser aplicado. Entre a apresentação das imagens, o experimentador dava alguns segundos para que a criança se concentrasse na nova apresentação.

O subteste 1 – Definição Verbal

De acordo com Sim-Sim (2006), *“o subteste de definição verbal permite comparar a extensão e precisão do significado de uma palavra e reflete o desenvolvimento conceptual da criança, a capacidade que tem ao manifestar-se, a amplitude lexical e a variação resultada das suas experiências”* (p.12). É através da definição, que Sim-Sim diz podermos *“perceber quais as características que o sujeito identifica como relevantes”*.

Do pré-teste faziam parte 35 questões/imagens elaboradas de forma aberta pela seguinte ordem:

- | | | | |
|-------------|---------------|---------------|---------------|
| 1. Açúcar | 10. Dentista | 19. Ombro | 28. Colorir |
| 2. Águia | 11. Floresta | 20. Pescador | 29. Descansar |
| 3. Ave | 12. Globo | 21. Pescoço | 30. Descascar |
| 4. Baleia | 13. Golfinho | 22. Pinguim | 31. Despejar |
| 5. Canguru | 14. Hortaliça | 23. Praia | 32. Empurrar |
| 6. Cara | 15. Ilha | 24. Professor | 33. Medir |
| 7. Cenoura | 16. Joelho | 25. Pulso | 34. Mergulhar |
| 8. Círculo | 17. Lagarto | 26. Rio | 35. Pegar |
| 9. Cotovelo | 18. Maça | 27. Vinho | |

A apresentação destes itens foi precedida pelas seguintes instruções e exemplos (p.13):

Quadro 2.2. - Definição Verbal

Instruções e exemplos:

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

Pensa bem:

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

Cotação para a definição verbal

Tal como é proposto pela autora, para este subteste foi construída uma grelha de classificação com as categorias e pontuações seguintes:

Categorias de resposta	Pontuação	Exemplos
<i>Definição categorial particularizada</i>	<i>2 pontos</i>	<i>É um animal que dá leite</i>
<i>Definição categorial</i>	<i>1.5 pontos</i>	<i>É um animal</i>
<i>Definição percetual ou funcional/ sinónimo/ / enumeração de atributos</i>	<i>1 ponto</i>	<i>Dá leite/tem cornos</i>
<i>Exemplificação</i>	<i>0.5 pontos</i>	<i>Cornélia</i>
<i>Explicação genérica</i>	<i>0 pontos</i>	<i>É uma coisa</i>
<i>Não resposta ou resposta errada</i>	<i>0 pontos</i>	<i>-----.</i>

O subteste 2 – Nomeação

Segundo Sim-Sim (2006), o domínio lexical é fortemente influenciado pelas vivências do sujeito. O processo de atribuição de um rótulo lexical (palavra) à realidade que esse rótulo representa é chamado nomeação. De acordo com a autora, “*as palavras, instrumentos básicos da linguagem, são as representações verbais de entidades e conceitos*”, sendo os erros de nomeação ótimos indicadores de desenvolvimento (p. 14).

As 35 questões/imagens foram as mesmas utilizadas no subteste anterior, seguindo-se as instruções de aplicação e respetivos exemplos (p.14):

Quadro 2.3. – Nomeação

Instruções e exemplos:

Vou-te mostrar uns desenhos e tu vais-me dizer o que vês. Pensa bem:

(Banana) O que é isto?

(Vaca) O que é isto?

(Regar) O que está o menino a fazer?

Cotação para a nomeação

A elaboração de uma grelha de classificação para este subteste incluiu as seguintes categorias e pontuações (p. 15):

<i>Categorias de respostas</i>	<i>Pontuação</i>	<i>Exemplos</i>
<i>Atribuição do rótulo correto</i>	<i>2 Pontos</i>	<i>Vaca</i>
<i>Designação do item através de um atributo classificativo/ designação de categoria de nível mais geral</i>	<i>1 Ponto</i>	<i>Dá leite/animal</i>
<i>Não resposta ou resposta errada</i>	<i>0 Pontos</i>	<i>-----</i>

2.3.2. A Intervenção

Foram feitas 8 sessões de intervenção, cada uma com um conjunto de tarefas destinadas a desenvolver a capacidade lexical das crianças.

A observação participativa das crianças em contexto de sala de aula foi uma das técnicas usadas na investigação. Assim, as oito sessões de intervenção realizaram-se na sala de aula, onde foi aplicado o Pré-teste. Nesta sala o investigador e o grupo de crianças concentravam-se à volta do tapete onde eram expostos os temas. As sessões foram ministradas e orientadas pelo experimentador. Porque o papel do observador participante consiste em observar e registar, procurou-se recolher informação fundamental à compreensão da problemática da investigação. Nesta perspetiva e com base na linguagem, elaboraram-se grelhas de registo das atividades que contêm os objetivos e as atividades realizadas e a observação das crianças às atividades propostas, interpretando depois os dados recolhidos.

De salientar que nem todas as sessões tiveram a mesma estrutura. As atividades desenvolvidas com as crianças foram apresentadas como jogos de grupo e procuraram ser distintas. Desta forma, procurou-se obter a participação de todas as crianças, tendo o experimentador dado o *feedback* durante todo o processo.

2.3.2.1. Primeira sessão de intervenção

Duarte et. al. (2011) defendem a necessidade de haver intenção pedagógica para o enriquecimento do capital lexical das crianças e o desenvolvimento da sua consciência lexical. Segundo as autoras, “*trata-se de traves mestras do nosso conhecimento da língua, ingredientes essenciais das nossas competências de uso da língua e factores decisivos do sucesso escolar*” (p. 30).

O objetivo é proporcionar às crianças materiais de forma a criar o hábito que as leve a desenvolver estratégias de descoberta do significado de palavra (ou forma de palavra).

Assim, as atividades foram orientadas para a identificação de prefixos e sufixos com significado lexical e gramatical.

Com referência à história dos três ursinhos, a tarefa realizou-se com pequenos grupos, tendo sido apresentadas imagens/conceitos de diferentes tamanhos. Pediu-se a cada criança que procurasse a imagem de “*casa, casinha e casarão; prato, pratinho e pratão; feita e desfeita; feliz e infeliz*”. Com o apoio das imagens facilmente as identificaram.

Uma vez familiarizadas com a atividade anterior, iniciou-se outro exercício com o apoio de imagens, a que designamos de família de palavras. A partir de um modelo, mostrou-se um quadro às crianças com várias imagens, uma delas em destaque, por exemplo: o peixe. As outras imagens eram de peixes com diferentes tamanhos, uma peixaria e uma peixeira.

Comunicou-se às crianças que todos os desenhos se relacionam com a imagem do peixe e que ao pronunciá-los, soariam inicialmente da mesma maneira. Pediu-se que os nomeassem. Caso se verificassem dificuldades na designação, conduzia-se a atividade dizendo: o peixe vende-se na (...), dando ênfase na pronuncia do radical **peix-**.

Outra atividade sugerida teve como tema “À procura da palavra mãe” (identificação do morfema-base). Escolheu-se palavras derivadas por sufixação (aumentativos, diminutivos) e o exemplo começou com a palavra “casinha”.

A palavra *casinha* vem da palavra *casa*, a esta vamos-lhe chamar “Mãe”. Qual é a “mãe” da palavra (...)?

Quadro 2.4. – Família de Palavras (o radical)

Itens Experimentais	Respostas das crianças
Botinha	Bota
Uvinha	Uva
Bolinha	Bola
Nabinho	Nabo
Barquinho	Barco
Carrão	Carro
Sapatão	Sapato
Camisolão	Camisola

Tarefa 2 - Estrutura interna das palavras

Seguindo a ideia anterior, deu-se continuidade ao mesmo exercício, desta vez sem imagens, pedindo que mencionassem outras palavras cujos significados estivessem relacionados e que no princípio das mesmas, soassem de forma semelhante.

O quadro 2.5. mostra vários itens experimentais da tarefa de Estrutura interna das palavras e a sua transformação morfológica. As respostas dadas pelas crianças encontram-se em 'bold'. O objetivo consistia em levar a criança a perceber que podia construir novas palavras usando um processo morfológico regular.

Quadro 2.5. – Estrutura interna das palavras

Frases dadas pelo adulto		Respostas das crianças
A minha tia vende peixe.	A minha tia é	peixeira
A minha mãe cozinha muito bem.	Ela é uma boa	cozinheira
O pai da Luísa conserta sapatos.	Ele é o	sapateiro
A minha tia trabalha na peixaria.	Ela vende o	peixe
A minha mãe é boa cozinheira.	Ela gosta de trabalhar na	cozinha
O pai da Luísa é sapateiro.	Ele conserta os	sapatos
Aquele homem conduz a camioneta.	Ele é o	camionista
Aquele homem vende leite.	Ele é o	leiteiro
A Bela corta o cabelo.	Ela é a	cabeleireira
Aquele senhor trabalha no jornal.	Ele é o	jornalista

Este exercício implicou a realização de outro denominado “A casinha das palavras”, correspondendo à junção de palavras derivadas com o uso do prefixo e do sufixo: **Des-** fazer; Sapat-**eiro**; Cozinh-**eira**; Peix-**aria**.

Em cada telhado que forma a casinha foi designada uma palavra e segundo a instrução dada à criança, ela teria de combinar os tijolos para construir essa

mesma palavra: *em cada tijolo encontras “bocadinhos” da palavra cozinheira que terás de juntar para completar a casa. Se a palavra é cozinheira sabes-me dizer como estavam separadas?”*

Sempre que a criança revelasse dificuldades na separação da palavra, conduzia-se a atividade dizendo: *cozinheira vem da palavra (...)*, procurando identificar com a criança o padrão fónico no final ou no início da palavra.

A partir deste exercício foi pedido ao grupo que construísse frases a fim de identificarem o contexto onde cada uma dessas palavras ocorre:

Exemplo: *Vou fazer um desenho, vou desfazer um bolo, tenho uma cozinha nova, a cozinheira faz a comida, eu tenho um sapato vermelho, o sapateiro trabalha com sapatos, o senhor vende peixe, hoje fui à peixaria comprar peixe.*

Embora pudessem atribuir um melhor significado, os elementos que constituem as frases estão de acordo com as palavras atribuídas.

Tarefa 3 - Significado das palavras

À medida que a palavra surge, a criança separa-a dos contextos onde a ouviu e esta ganha a dimensão de uma representação (símbolo) para um determinado referente (conceito ou entidade). É frequente a criança empregar o rótulo lexical que conhece para melhor se expressar, quando desconhece a palavra que nomeia um conceito. As palavras têm um significado próprio. O conhecimento do significado das palavras, das frases e do discurso é designado por Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.19) como conhecimento semântico, sendo que o seu processo de apreensão se chama *desenvolvimento semântico*.

A finalidade desta tarefa é avaliar os conhecimentos de relação do significado de palavras.

No quadro 2.6. apresentam-se os dois itens experimentais de associação de palavras a partir da descrição do seu significado.

Antes da aplicação dos itens experimentais, apresentou-se a história “O pássaro da alma”. Deste modo, foi pedido às crianças que descrevessem sentimentos apesar de se tratar de conceitos abstratos, segundo a instrução dada:

Quando abrimos a gaveta do amor o que encontramos?

Quadro 2.6. – Tarefa de Significado das Palavras

Amor		
Paixão	Pessoas (namorado/a)	Quando olhamos para ele/a, os nossos olhos ficam em forma de coração
	<i>É vermelha</i>	<i>Vemos tudo cor-de-rosa</i>
<i>Felicidade</i>	<i>Apetece dançar</i>	
<i>Contente</i>	<i>Porque gosta</i>	
<i>Sorrir</i>		

Tristeza		
Descrições dadas	Sinónimos/relação	Antónimos
<i>Ficamos tristes por causa das outras pessoas.</i>	<i>Chorar</i>	<i>Ao contrário é estar contente.</i>
<i>Quando a mãe não deixa brincar.</i>	<i>Fazer beicinho</i>	
	<i>Perder o apetite</i>	
	<i>Não conseguir dormir.</i>	
	<i>Não querer brincar.</i>	
	<i>Não querer falar.</i>	
	<i>Não querer fazer nada.</i>	

Esta atividade de associação de palavras (e.g., sinónimos, antónimos) permite-lhes constituir e alargar as redes concetuais e semânticas associadas a cada palavra.

2.3.2.2. Segunda sessão de intervenção

Neste projeto de intervenção de ensino/aprendizagem sobre o desenvolvimento lexical procurou-se combinar o domínio cognitivo, motor e sensorial (visão, audição).

Com o intuito das atividades serem significativas e diversificadas, estas estavam contextualizadas com o tema do Plano Anual de Atividades “*Educação Para a Saúde*”. A abordagem deste tema subdividiu-se na **alimentação, higiene e cuidados de saúde primária**, sobre os quais assentaram as atividades deste projeto de intervenção e que cruzam informação com outras áreas.

Foram utilizadas técnicas de aprendizagem visual como uma das estratégias que ajudou as crianças a clarificar o seu pensamento, a processar, a organizar e a priorizar novas informações. Os organizadores gráficos, como os mapas de conceitos e os mapas de ideias foram técnicas que as auxiliaram a pensar e aprender. Com efeito, é através de um mapa ou diagrama que se representa a palavra, a ideia ou outros itens ligados a um conceito central. Ao mostrar a “imagem” desse assunto, clarificando mais o seu significado, as crianças podem relacioná-la com outras ideias integrando novos conhecimentos, reforçando a sua compreensão.

Contudo a perceção e memorização dos conteúdos, é facilitada pela ação das crianças em situações de aprendizagem práticas. Quando não há estimulação externa, a tendência será para se distrair pelo que, as suas experiências não podem ser vividas fora do seu campo sensorial.

Foi nesta base, e atendendo ao período experimental, que o investigador desenhou um conjunto de atividades diversificadas para as sessões de intervenção. Com a finalidade de estimular e desenvolver o capital lexical proporcionou-se às crianças:

- A audição de histórias;
- Canções;
- Jogos;
- Experiências.

Duarte et al. (2011) sugere que a melhor forma de levar a criança a desenvolver a consciência lexical é proporcionar-lhe múltiplas oportunidades, onde possa participar despertando nela a curiosidade para saber mais acerca das palavras (p. 24).

**Objetivos de
desenvolvimento
lexical**

Observações

Mobilizar o conhecimento prévio sobre o tema, antecipando conteúdos.

Mostrou-se às crianças um texto com uma receita legendada e com imagens figurativas. Perguntou-se do que se tratava e para que servia.

Enriquecer o léxico

Apresentou-se um pequeno filme animado de culinária intitulado “O Telmo e a Tula - bolachas com pepitas de chocolate”. Em seguida, mostrou-se um livro de receitas para consolidar e aprofundar este tema. Seguindo a ordem da receita legendada e com as imagens, as crianças confeccionaram as bolachas.

Identificar e organizar visualmente informações relevantes *Cada criança realizou uma ficha composta por um quadro de ingredientes cujo objetivo era relacionar o número e a quantidade de chávenas que utilizaram para cada alimento. Não lhes foi exigido que transcrevessem as palavras correspondentes aos ingredientes, mas, por opção das crianças, todas o fizeram.*

Melhorar a memorização

Para uma melhor apropriação do conceito receita de “culinária” construiu-se, como estratégia, um mapa com o qual se procurou organizar a informação. Primeiro foi escrito no quadro. O investigador colocou perguntas do tipo seguinte, às crianças: “O que significa receita de culinária?”, “Onde encontramos as receitas de culinária?”, “Para que servem as receitas de culinária?”, “Quem utiliza?” (...).

Ao gerar ideias através deste mapa conceptual, pretendeu-se que as crianças adquirissem novos vocábulos, conhecessem o seu significado e explorassem o que já sabiam ou aprenderam.

Apresentou-se, para ilustração da atividade, algumas respostas das crianças:

“É um livro de receitas com imagens e desenhos”;
“encontramos receitas na televisão com pessoas a ensinar”;
“podem ser de comida (sopas, sobremesa, carne) ”;
“bebida (sumo de laranja, limonada, ice tea) ”;
“quem usa é a mãe, o pai, a avó, o avô e as pessoas”;
“nas profissões temos o padeiro, o cozinheiro e o pasteleiro”;
“eles trabalham na cozinha, inventam e escrevem receitas”;
“a cozinha tem um frigorífico, máquina da loiça, máquina da roupa e fogão”;
“na

cozinha usa-se a máquina do café, a varinha e a batedeira”; “na cozinha faz falta loiça, mesa e cadeiras, armário, talheres e comida”.

2.3.2.3. Terceira sessão de intervenção

Objetivos de desenvolvimento lexical	Observações
- Tomar consciência de palavras, segmentando frases.	<i>Iniciou-se a atividade contando uma história “A ovelhinha que veio para o jantar”. Apresentaram-se várias imagens cada uma representando uma ação da história.</i>
- Tomar consciência que uma determinada palavra oral corresponde apenas a uma determinada palavra escrita.	<i>Estas estavam em duplicado, umas afixadas no quadro e outras distribuídas por cada criança.</i>
- Expressar oralmente factos mediante descrições e exposições.	<i>O jogo iniciou-se com a leitura da primeira imagem apresentada no quadro feita pela criança que possuía o cartão com a imagem correspondente. Na descrição da situação representada na figura, a criança narrou para além do que observava. Foi pedido para se limitarem a relatar o que viam. Depois de escrever em vários cartões retangulares, de forma a facilitar a perceção do que é uma frase, contámos as palavras. No final ordenaram as frases da história:</i>
	<ol style="list-style-type: none">1. A ovelha bateu à porta do lobo matreiro.2. O lobo abanou a ovelha para passar os soluços.3. A ovelha adormeceu no colo do lobo.4. A ovelha quando acordou beijou o lobo.

5. O lobo foi à janela tapou os ouvidos e cantou.

6. O lobo foi procurar a ovelha.

7. O lobo deu sopa à ovelhinha.

Durante este exercício as crianças relacionaram o plano semântico com o plano sintático, isto é, no momento em que formularam cada mensagem, ativaram determinada entrada que tem conexões paradigmáticas e sintagmáticas.

- Favorecer a descoberta pela criança dos princípios que regem a língua escrita:

(i) a escrita contém significado,

(ii) a escrita é permanente,

(iii) a escrita é regulada por princípios gráficos

*Na descrição das imagens surgiram as palavras “ovelha e ovelhinha”. Solicitou-se às crianças que observassem bem as palavras e descobrissem a diferença. Pediu-se às crianças para comparar letra por letra. Brincou-se com outras palavras em contexto de frases, usando o sufixo para a formação do aumentativo e diminutivo, como nos exemplos seguintes, sugeridos pelas crianças: **lobo, lobinho, lobão/ porta, portinha, portão/janela, janelinha, janelita, janelazona/ ouvido, ouvidinho, ouvidão, ouvir/sopa, sopinha, sopita.***

- Desenvolver o conhecimento lexical através de redes semânticas

Antes de propor a descrição das personagens da história, fez-se nova leitura apelando à atenção das crianças. Estas não só referiram as características explícitas, como as que estavam subentendidas.

*Descreveu-se as características das personagens em cartolinas com cores diferentes e organizaram-se em paralelo evidenciando os opostos entre duas delas: bom/mau, branquinha/preto, pequena/ grande; entre outros adjetivos: a ovelha era linda, corajosa, lãzuda, e o lobo era velhinho, matreiro, peludo, preocupado, bom. Durante a descrição foi pedido às crianças que explicassem, por outras palavras o significado dos adjetivos mencionados. Assim: Mau (**fazia mal**); boa (**não faz mal, é boazinha**); branquinha (**como a neve, é uma cor**); preto (**é cor, é escuro como de noite**); pequena (**é baixinha, não é alta**); grande (**é maior, é alto**); linda (**é bonita, é engraçada, é bela**); corajosa (**não tem medo, consegue lutar**); lãzuda (**tem muita lã**); velhinho (**não é novo, tem muitos anos, tem cabelos brancos, é como o avô**); matreiro (**é espertalhão, gosta de enganar**); peludo (**tem muito pêlo, tem muito cabelo**); preocupado (**está aflito, é quando alguém está sempre a pensar na outra pessoa porque tem medo que aconteça alguma coisa**).*

À medida que as crianças foram fazendo este tipo de exercício, nesta situação, um exercício que integra lexemas adjetivos, elas não só desenvolvem o léxico mental que está representado em cada entrada lexical, como estabelecem uma rede de relações paradigmáticas e sintagmáticas criando uma rede de conexões.

2.3.2.4. Quarta sessão de intervenção

Objetivos de desenvolvimento lexical	Observações
- Desenvolver o conhecimento lexical através de redes semânticas	<p><i>Para tornar a atividade mais dinâmica utilizou-se uma barquinha que contém cartões com imagens alusivas a dois temas: a higiene e a natureza. As crianças sentaram-se viradas para o quadro onde estavam colocadas duas barquinhas identificadas com os dois temas. Pediu-se a uma criança, de cada vez, para retirar um cartão e nomear a imagem em voz alta, associando-a à respetiva barquinha.</i></p> <p><i>Através deste quadro não só foi possível observar como também, implicitamente, ajudar as crianças a organizarem as diversas imagens por cada uma das sub-áreas temáticas. A opção de material composto por imagens e palavras permitiu a identificação, isto é, a relação significante-significado. É numa abordagem semântica que elas vão afinando mecanismos de perceção e produção de fala, construindo o léxico mental.</i></p> <p><i>A repetição desta tarefa com uma estrutura semelhante não só permite que a criança se familiarize com este exercício como a ajuda na apropriação de palavras, no seu nível de significação, nas suas relações e no contexto.</i></p> <p><i>Solicitou-se às crianças a realização desta atividade, apenas oralmente com o tema “saúde”.</i></p> <p><i>Registou-se as palavras sobre a “saúde” para constataremos se pertenciam ao mesmo tema, e pediu-se depois às crianças, a ilustração das palavras nomeadas. Tais como: pica, injeção, médico, bata, bata branca, xarope, enfermeira, hospital, remédio, penso, ambulância.</i></p>

2.3.2.5. Quinta sessão de intervenção

Objetivos de desenvolvimento lexical	Observações
- Desenvolver o conhecimento lexical através de redes semânticas	<p><i>Iniciou-se a atividade com a apresentação da história “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec. Procurou-se dar ênfase ao final da história, mas desta vez não seria sobre o sabor da lua e sim da água entre outros atributos. Fixou-se no quadro uma imagem com a palavra água e colocou-se à volta da imagem cartões com cores diferentes, que correspondiam às seguintes questões: Que cor tem? Sabe a quê? De onde vem? Para onde vai? Serve para quê? Pode ser transportada? Como?</i></p> <p><i>À medida que as crianças iam respondendo fez-se o seu registo gráfico e legendado.</i></p> <p><i>Alguns exemplos do que as crianças referiram:</i></p> <p><i>É transparente e às vezes azul claro / é doce e salgada / vem das gotas da chuva / vai para o rio e para o mar / serve para beber, tomar banho, regar as plantas, dar aos animais, lavar os alimentos / pode ser transportada em copos, camiões, garrafas, mangueira, regador.</i></p>

2.3.2.6. Sexta sessão de intervenção

Objetivos de desenvolvimento lexical	Observações
<p>- Compreender as relações semânticas existentes entre as palavras (famílias de palavras, sinónimos, antónimos) e os diferentes matizes que o seu significado pode adquirir.</p>	<p><i>Apresentou-se uma história sobre as emoções “O pássaro da alma” de Michal Snunit.</i></p> <p><i>Começou-se a atividade explicando às crianças que existem palavras que tem o mesmo significado e que iríamos fazer um jogo, onde teríamos de procurar palavras que quisessem dizer o mesmo. Formaram-se duas equipas, tendo cada uma oito crianças. Distribuiu-se por cada equipa cartões que de um lado tinham a palavra, do outro a imagem referente aos termos. As imagens serviram para confirmar os pares de sinónimos. Os termos tiveram de ser pronunciados oralmente a cada criança.</i></p> <p><i>A primeira criança da equipa A foi convidada a dizer em voz alta o seu termo. Por sua vez, o membro da equipa B que tinha o sinónimo, teria de o reconhecer e de o pronunciar.</i></p> <p><i>Após breve descrição seguida de um exemplo, as crianças começaram a formar os pares de sinónimos. No final, cada par inverteu o cartão para ver se as imagens eram iguais. Como por exemplo:</i></p> <p><i>Contente/alegre</i></p> <p><i>Triste/descontente</i></p> <p><i>Espantado/surpreendido</i></p> <p><i>Aborrecido/chateado</i></p> <p><i>Nervoso/irritado</i></p> <p><i>Foi a partir da dramatização da canção “A roda do autocarro”</i></p>

(vídeo do Youtube a aldeia da pequenada <http://youtu.be/IToWrGe0Gq0>), a qual relaciona vários opostos, que se iniciou a atividade, promovendo o enriquecimento do vocabulário dos antónimos.

À semelhança da atividade dos sinónimos, formaram-se duas equipas. Aos membros da equipa A, distribuíram-se os cartões (com palavra e imagem) e indicou-se-lhes, oralmente, uma série de palavras referenciadas nos cartões. Aos elementos da equipa B, faz-se o mesmo processo.

Cada criança da equipa A disse em voz alta, o seu termo posteriormente à frase “Diz-me o contrário de...”, e a criança da outra equipa que tivesse o respetivo antónimo emparelhou-se a ela. Quando todas se juntaram, confirmaram-se os resultados com a ajuda das imagens.

Exemplo:

Alto/baixo

Gordo/magro

Fino/grosso

Em cima/em baixo

Dentro/fora

Grande/pequeno

Sujo/limpo

Comprido/curto

Fechada/aberta

Molhada/seca

Atrás de/à frente

Contente/triste

Cheio/vazio

Perto/longe (...)

2.3.2.7. Sétima sessão de intervenção

Objetivos de desenvolvimento lexical	Observações
- Utilizar corretamente na expressão oral o vocabulário básico adequado a diferentes temas e situações.	<p><i>No seguimento do vídeo com a canção “Ao acordar”, realizou-se uma atividade que consistia em dar maior ênfase na compreensão dos verbos. Para além da rapidez e da fluidez de evocação de termos é importante, também, a estimulação e o desenvolvimento da linguagem no processamento lexical.</i></p> <p><i>Assim, e a partir de alguns verbos escutados na canção: lavar, pentear e vestir, pediu-se às crianças que descrevessem uma sequência de possíveis objetos, em que essas ações se empregam e nas quais não se empregam.</i></p> <p><i>Exemplo:</i></p> <p><i>Para além do que viste no vídeo diz-me o que mais se pode lavar (1) e o que não se pode lavar (2)?</i></p> <p><i>Registou-se em duas colunas as respostas, pedindo às crianças que as ilustrassem:</i></p> <p>(1) o corpo, a roupa, a casa, o chão, a casa de banho, a loiça, as escadas, as mesas da sala, as janelas, o quadro de escrever, os carros, os brinquedos, (...)</p> <p>(2) os livros, a televisão, o computador, o gravador, o papel, o telemóvel, a impressora, (...)</p>

“Vamos arrumar as ideias”

- Desenvolver a compreensão e produção do significado específico e respetiva lógica interna.

À semelhança da atividade anterior, mencionou-se um objeto para que as crianças o organizassem segundo as suas propriedades. Para uma melhor perceção, elaborou-se uma tabela com vários atributos e combinou-se dois símbolos com as crianças cuja função era indicar ou não os atributos respeitantes a cada objeto. Os atributos tinham a informação visual e táctil.

Exemplo:

A partir do objeto “toalha de rosto” apresentou-se um conjunto de propriedades, como: roupa de banho, plástico, retângulo, quente, serve para limpar.

Propriedades	Toalha de rosto
Roupa de banho	X
Plástico	0
Retângulo	X
Quente	0
Serve para limpar	X
Serve para vestir	0

2.3.2.8. Oitava sessão de intervenção

Objetivos de desenvolvimento lexical	Observações
-Utilizar corretamente na expressão oral o vocabulário básico adequado a diferentes temas e situações.	<p data-bbox="523 546 847 584">“A família de palavras”</p> <p data-bbox="523 633 1415 835"><i>À semelhança de outras atividades, a formação de derivados não é tarefa difícil. Contudo, a ajuda do educador é necessária. Ajuda que pode passar por uma forma de dramatização.</i></p> <p data-bbox="523 884 1415 1305"><i>Numa primeira fase, em que se trabalhou a família de palavras, conversou-se com as crianças e atribuiu-se diferentes papéis. Numa espécie de jogo de “palavra puxa palavra”, a educadora designou as personagens e narrou os acontecimentos. Sempre que o narrador parava, as crianças respondiam. As respostas em ‘bold’ foram dadas pelas crianças. Imaginem que, tal como nós, as palavras também têm uma família e estas nascem da palavra mãe.</i></p> <p data-bbox="523 1355 1415 1556"><i>“A dona Josefina precisou de ir comprar fruta. Não tinha fruta na fruteira. Chamou os filhos e foi então à frutaria. Quando chegaram à frutaria do senhor Joaquim, o João olhou para os frutos pequenos e disse:</i></p> <p data-bbox="523 1579 895 1617"><i>- Gosto destes frutinhos.</i></p> <p data-bbox="523 1639 1415 1780"><i>A Mariana lembrou a mãe de que queria ir comprar um livro. Foram então à livraria. Quando chegaram ao balcão pediram ao empregado, o livreiro/senhor, o maior livro da loja.</i></p> <p data-bbox="523 1803 1098 1841"><i>- Eu quero um livrão. - disse a Mariana.</i></p> <p data-bbox="523 1863 1415 1942"><i>Mas o empregado, o livreiro, respondeu que só havia livros pequenos.</i></p>

- Só há **livrinhos/livritos**.

A mãe da Mariana comprou o **livrinho** e foram lê-lo para o jardim. Havia muitas flores e o João colheu a maior **flor** para dar à mãe.

- Que **florão**. - disse a mãe. - Vou levar comigo e colocar dentro da **jarra/floreira**.

Do céu caíram umas gotas e a Mariana disse:

- Está a **chover**.

Mas como chovia pouco, a mãe disse que era só uma **chuvinha**. As gotas da **chuva** caíram com mais força e o João gritou:

- Vamos embora, está a cair uma grande **chuvada**. Vamos para casa!

A casa deles era muito grande, era um **casarão**. Mariana e João tinham um cão que vivia na sua **casota**. Bem perto deles vivia a avó Matilde numa casa mais pequena. Era uma **casinha** pintada de branco.”

Este exercício permite às crianças perceberem que há palavras que derivam de outras formando novas palavras, como é o caso da família de palavras.

Uma vez familiarizadas com a atividade anterior, iniciou-se outro exercício com o apoio de imagens. A partir de um modelo, mostrou-se um quadro às crianças com várias imagens, uma delas em destaque, por exemplo: o peixe. As outras imagens eram de peixes com diferentes tamanhos, uma peixaria e uma peixeira.

Transmitiu-se às crianças que todos os desenhos se relacionam com a imagem do peixe e que ao pronunciá-los, soariam inicialmente da mesma forma. Pediu-se que os nomeassem. Caso se verificasse dificuldades na designação, a atividade seria conduzida, dizendo: o peixe vende-se na

(...), dando ênfase na pronúncia do radical **peix-**.

Deu-se continuidade a este exercício, pedindo que indicassem outras palavras, cujos significados estivessem relacionados e que no princípio, soassem da mesma forma. As palavras escolhidas foram: *pão, sapato, barco*.

Exemplo:

- **Pão, pães, padaria, padeiro, pãezinhos, pão-de-ló;**
- **Sapato, sapatos, sapatinho, sapatões, sapataria, sapateiro, sapateira;**
- **Barco, barcos, barquinho, barqueiro, barca, barquito.**

“À procura da palavra escondida”

Explicou-se às crianças que à semelhança da família de palavras, em que acrescentamos sons às palavras primitivas que conhecemos, como casarão que deriva de casa, também, se pode fazer o contrário. Isto é, procurar a palavra primitiva (a mãe) que se esconde com outros sons e está formada de outra maneira, por exemplo: peixeiro, formada por peix + eiro.

Apresentou-se às crianças imagens com a legenda, para que reconhecessem não só o termo, mas também a alteração do significado. Quando as palavras passam por um processo de composição (ponta + pé ou azul + claro) ou por derivação (in + feliz ou casa + inha).

Mostrou-se às crianças uma casa com duas divisões e propôs-se que procurássemos as palavras primitivas para

colarmos numa divisão e o restante som ou palavra na outra divisão.

Como pequena ajuda, pediu-se que separassem os morfemas das palavras e com muita atenção para descobrir a palavra escondida.

Exemplo: [gira] [sol], [cozinh] [eira], [des] [fazer], [des] [contente], [ponta] [pé], [azul] - [claro], [guarda] - [chuva], [couve] - [flor], [feijão] - [verde].

Alguns exemplos:

O girassol é redondo e amarelo como o sol; a couve parece mesmo uma flor; damos um pontapé com a ponta do pé; o guarda-chuva guarda as pessoas da chuva; o azul-claro é mais claro que o azul-escuro; o feijão é mesmo verde.

Depois da divisão das palavras, solicitou-se às crianças a formação de frases com as duas formas de palavras: descontente e contente:

O palhaço está contente.

A menina ficou contente com a prenda.

Os meninos ficaram contentes com a história.

A mãe sorriu, está contente.

A mãe está contente com os sapatos.

O pai está descontente porque o homem bateu no carro.

O menino portou-se mal e o pai ficou descontente.

A Madalena ficou descontente com o Jorge porque ele mordeu o Rodrigo.

CAPÍTULO 3 RESULTADOS

3.1. Análise do envezamento das medidas de Nomeação e Definição Verbal no Pré e no Post-testes:

Para se verificar se as distribuições dos “scores” eram ou não normais, procedeu-se à análise dos enviesamentos. Os resultados estão apresentados no quadro seguinte:

Quadro 3.1. – Envezamento das Tarefas no Pré-teste e no Post-teste

		Pré-teste		Post-teste	
		Normal	Enviezada	Normal	Enviezada
Nomeação					
Nomes	Z= - 1,56	Normal		Z= -7,94	Enviezada
Verbos	Z= 2,24	Enviezada		Z= 6,20	Enviezada
Total	Z= 2,04	Enviezada		Z= - 7,83	Enviezada
Definição Verbal					
Nomes	Z= 1,50	Normal		Z= 2, 54	Enviezada
Verbos	Z= 0,29	Normal		Z= - 2, 83	Enviezada
Total	Z= 1,43	Normal		Z= - 2,80	Enviezada

Os valores de z são o resultado de divisão do valor do envezamento pelo erro padrão do envezamento. Sempre que o valor de z é superior a 1,96 (Howitt & Cramer, 1997), conclui-se que a distribuição é significativamente enviesada. Se

for igual ou < que 1,96, a distribuição é normal. Esta análise é importante para decidir que tipos de teste se vão usar para avaliar a significância das diferenças de média. Quando a distribuição é normal, usar-se-ão testes paramétricos; quando é envezada, usar-se-ão testes não paramétricos.

3.2. Análise das médias (e desvios padrão) das crianças sem e com NEE.

3.2.1. Definição Verbal

3.2.1. Médias de DEFINIÇÃO VERBAL em função de não ter ou ter NEE

Grupo		Nomes Definição Pré-teste	Nomes Definição Post-teste	Verbos Definição Pré-teste	Verbos Definição Post-teste	Definição Total Pré-teste	Definição Total Post-teste
Sem NEE	Média	18,58	49,50	4,05	11,84	22,63	61,34
	N=19						
	D.P.	(6,69)	(3,62)	(2,10)	(1,32)	(8,23)	(4,58)
Com NEE	Média	22,25	44,25	3,75	10,25	26,00	54,50
	N=2						
	D.P.	(19,45)	(10,25)	(3,89)	(3,18)	(23,33)	(13,43)

A análise das médias sugere haver uma diferença importante entre o Pré e o Post-teste, especialmente nas crianças sem NEE. No entanto, também as 2 crianças com NEE, fizeram progressos interessantes embora menores que as crianças sem dificuldades, tal como seria esperável.

Mas sugere que as crianças progrediram nas competências linguísticas de definição verbal e de nomeação e que essa progressão terá resultado da intervenção.

3.2.2. Nomeação

3.2.2. Médias de NOMEAÇÃO em função de não ter ou ter NEE

Grupo		Nomes Nomeação Pré-teste	Nomes Nomeação Post-teste	Verbos Nomeação Pré-teste	Verbos Nomeação Post-teste	Nomeação Total Pré-teste	Nomeação Total Post-teste
Sem NEE	Média	38,26	51,32	10,68	15,16	48,95	66,47
	N=19						
	D.P.	(7,45)	(1,80)	(2,56)	(1,12)	(9,10)	(2,69)
Com NEE	Média	34,50	39,00	6,00	10,00	40,50	49,00
	N=2						
	D.P.	(19,09)	(21,21)	(5,66)	(5,66)	(24,75)	(26,87)

Ao comparar o desempenho das crianças, verificámos que as médias apresentadas sugerem um importante progresso do Pré-teste para o Post-teste. Por outro lado, este progresso é extensivo às crianças com NEE.

3.3. Análise de significância das diferenças de médias

3.3.1. Definição verbal

A análise de significância das diferenças de médias (Wilcoxon Signed Ranks Test) revelou que as crianças sem NEE progrediram muito significativamente do Pré para o Post-teste em:

- Definição de nomes ($z = -3,83$, $p < .001$);
- Definição de verbos ($z = -3,84$, $p < .001$);
- Definição total ($z = -3,82$, $p < .001$).

Podemos assim concluir que houve um impacto muito significativo da intervenção no desenvolvimento das competências de *definição verbal*.

Quanto às crianças com NEE, dado o nosso interesse em as analisar enquanto Estudo de Caso, não se executam testes de significância dado o pequeno número (N= 2). No entanto, podemos verificar que os progressos destas duas crianças são igualmente impressionantes.

3.3.2. Nomeação

A análise de significância das diferenças de médias (Wilcoxon Signed Ranks Test) revelou que as crianças sem NEE progrediram muito significativamente do Pré para o Post-teste em:

- Nomeação de nomes ($z = - 3,83, p <.001$);
- Nomeação de verbos ($z = - 3,84, p <.001$);
- Nomeação total ($z = - 4, 02, p <.001$).

Podemos assim concluir que houve um impacto muito significativo da intervenção no desenvolvimento das competências de *nomeação*.

Quanto às crianças com NEE, não se realizaram testes de significância, mas os progressos foram, igualmente, muito elevados.

3.4. Síntese dos resultados:

Quanto à hipótese 1

As crianças progrediram significativamente na capacidade de *definição* (de nomes e verbos).

Quanto à hipótese 2

As crianças progrediram significativamente na capacidade de *nomeação* (de nomes e verbos).

Quanto à hipótese 3

- a) As crianças com NEE fizeram progressos importantes em ambas as capacidades (de definição e de nomeação), especialmente em definição verbal.

CAPÍTULO 4

CONCLUSÕES E DISCUSSÃO

4.1. Conclusões e Discussão

Os resultados obtidos foram organizados de acordo com as hipóteses levantadas. Iremos seguidamente apresentar as conclusões e contribuir para a sua discussão.

1. Há um efeito significativo de um programa de desenvolvimento lexical na capacidade para fazer *definição* de nomes e verbos.

Neste estudo as crianças progrediram significativamente na capacidade para definirem nomes e verbos. Este progresso deveu-se à intervenção de um programa de desenvolvimento lexical proposto às crianças (definido no capítulo 3). Os resultados obtidos confirmam as transformações verificadas na competência e o desempenho das crianças nos subtestes específicos de vocabulário, compostos por nomes e verbos.

De facto, os resultados obtidos no Pré-teste comprovam o resultado do estudo desenvolvido por Sim-Sim (2006) no qual se verificou que aos quatro anos a capacidade de definição da criança é principiante, restringindo-se à atribuição de uma característica funcional ou perceptiva. Porém, e após a aplicação de um conjunto de tarefas constatou-se que houve uma melhoria de resultados observados na aplicação do Post-teste. Recorde-se que o subteste de definição verbal permite comparar a extensão e precisão do significado de uma palavra e reflete o desenvolvimento conceptual da criança, a capacidade que tem ao manifestar-se, a amplitude lexical e a variação resultada das suas experiências.

O objetivo da definição verbal foi obter das crianças o significado que elas tinham de determinada palavra segundo a descrição das características principais da entidade/conceito apresentado pelo vocábulo. Analisando os resultados observou-se que a qualidade das representações lexicais melhorou após a aplicação do programa, sobretudo, no que diz respeito à capacidade de obtenção de definição categorial particularizada em que as respostas das crianças passaram a incluir, mais frequentemente, as propriedades físicas e funcionais dos itens perguntados.

Ora, de acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), “*verifica-se que as crianças com idade pré-escolar concebem o nome dos objectos como uma propriedade daqueles e apresentam dificuldades em discriminar o rótulo verbal dos atributos do objecto nomeado*” (p. 61).

Com o propósito de pôr em prática um ensino-aprendizagem que permitisse às crianças um contacto mais próximo com o léxico, o investigador procurou adaptar materiais e atividades, considerando os princípios básicos de uma abordagem lexical: categorização, sinonímia, antonímia, associação de ideias, partindo do contexto para voltar a ele. O investigador procurou também despertar nas crianças a curiosidade para saberem mais sobre as palavras, levando-as a concentrar-se na forma fónica das palavras, na forma ortográfica, na estrutura interna, e no seu significado.

Ao inserir conceitos como papéis temáticos e relações semânticas entre palavras pretendeu-se, paralelamente, refletir sobre este domínio e desenvolver com as crianças a semântica lexical, quer se trate de relações “horizontais”, como a sinonímia, quer se trate de relações “verticais”, como relações de inclusão ou de todo-parte (entre classe e elemento).

Ao longo das sessões, observou-se que as crianças manifestaram um maior enriquecimento do capital lexical, traduzido na nomeação de categorias superordenadas, na variedade linguística e designação de novos conceitos. Pode concluir-se que as redes semânticas, com as quais se procurou atribuir

significados a formas próprias (semantização) a partir da sua relação com outras representações, foram tarefas que lhes proporcionaram um maior conhecimento conceptual. À medida que as sessões foram decorrendo, as crianças demonstraram um maior empenho na capacidade para expressar conceitos. Pensa-se que a existência de vários estímulos tenha contribuído para esse fim, como: a realização de um *mapa conceptual*, processos de flexão e derivação em palavras, as provas de antónimos e sinónimos, a rede de relações paradigmáticas e sintagmáticas, as relações de inclusão e o campo semântico. Todas as atividades foram apreciadas pelas crianças, embora umas mais do que outras, como foi o caso dos sufixos diminutivos e aumentativos e o mapa de conceitos.

Segundo Duarte et al. (2011) quer a estrutura interna das palavras, isto é, a capacidade de identificar numa forma o radical, os prefixos e os sufixos, quer o contexto são fontes importantes de conhecimento sobre palavras novas (p. 20).

Reconhecer a palavra significa compreendê-la. Para tal é necessário organizar o material lexical em unidades sintáticas, grupos de palavras ou frases.

Numa das tarefas, foi pedido às crianças que recordassem a história e descrevessem as imagens. Dada a dificuldade sentida durante a narração, sugeriu-se que descrevessem apenas o que viam na imagem, ao que responderam satisfatoriamente.

Frege, G., citado em Duarte (2000), estabelece que “o sentido de uma expressão linguística é função do significado dos itens lexicais que a constituem e da forma como estes estão combinados” (p. 289). De acordo com Duarte (2000), para que uma teoria semântica seja satisfatória é fundamental fornecer instrumentos que ajudem a compreender a situação descrita numa frase (p. 290).

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), referem que diversos estudos assinalam que os sucessos precoces em tarefas onde as crianças tem de avaliar se uma frase está ou não correta, atribuem-se mais à compreensão do conteúdo (semântico) da frase do que à sensibilidade da dimensão sintática da frase (p. 63). Daí as autoras sugerirem um conjunto de recomendações indicadas nas Orientações Curriculares que visam ampliar o vocabulário e a diversidade de estruturas frásicas que facilitam os processos de compreensão (p.64).

A melhoria da qualidade do vocabulário compreendido e produzido pela criança deve-se à progressiva aquisição de novos traços semânticos. É a selecção (apropriação) dos atributos que a conduz à formação do conceito. Classificar pressupõe a correspondência e distinção de atributos relevantes e que são determinantes para uma correta aquisição do conceito. Embora o conceito possa ser sempre reestruturado, uma vez que estes não são produtos acabados. A categorização é o processo por meio do qual se determina que entidades podem ser tratadas como equivalentes. Os conceitos (representação mental) resultam deste processo e são mais facilmente apreendidos quanto mais evidentes forem os atributos relevantes, os quais permitem relacionar objetos e acontecimentos resultando numa economia de gestão de memória (Sim-Sim, 1998, p. 133).

Sim-Sim (1998) considera que “o *conhecimento consciente do significado aparece reflectido nas respostas dadas ao pedido de definição verbal*” (p.239).

As sessões de intervenção foram marcadas pela ação das crianças implicando as suas capacidades perceptíveis durante o desenvolvimento das tarefas propostas. Conforme Rigolet (2000) propõe, é em função das vivências e do nível de desenvolvimento da criança, que cada noção (palavra) vai adquirindo progressivamente novas conotações face à aquisição de novos traços semânticos. Por outras palavras, 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). Daí, a selecção de materiais, estratégias e diversidade de

atividades para a concretização de uma prática pedagógica reflexiva. Instrumentos que permitiram o enriquecimento do capital lexical das crianças e o desenvolvimento da sua consciência lexical.

Reforçando o que anteriormente foi dito, é através das primeiras palavras e afinando mecanismos de percepção e de produção de fala, que a criança constrói uma nova ferramenta intelectual, o *léxico mental* (Castro & Gomes, 2000, p.52), onde são selecionadas formas que representam conceitos e que vão dar lugar à elaboração de unidades de sentido. E onde, de acordo com Lima (2000) se encontram armazenados os lexemas, os fonemas e também as regras sintáticas e gramaticais.

É determinante o modo como os adultos devam facilitar o vocabulário e os conceitos semânticos que consideram importantes para o conhecimento da criança. Pois, tal como Sim-Sim afirma (1992), o processo de estruturação dos conceitos entre a criança e o adulto é semelhante e essa semelhança vai possibilitar que ambos possam comunicar sem graves riscos de mal entendimento (p. 25).

2. Há um efeito significativo de um programa de desenvolvimento lexical na capacidade para fazer *nomeação* de nomes e verbos.

Analisando os dados obtidos, resultantes da comparação entre o pré-teste e o post-teste verificámos que os efeitos da intervenção foram significativos na capacidade para fazer nomeação de nomes e verbos. As gravuras apresentadas às crianças constituíram um potencial de avaliação válida acerca do conhecimento semântico.

Segundo Sim-Sim (1998), “o domínio vocabular de um falante será tanto mais rico quanto mais amplo e variado for o conhecimento que possuir desses rótulos” (p. 110). No estudo desenvolvido pela autora (2006) verifica-se que, embora os itens do subtteste de Nomeação sejam exatamente os mesmos dos

do subteste de Definição Verbal, “*é muito mais fácil para as crianças nomearem do que definir*” (p. 42). O que se confirmou, conforme os resultados observados entre os dois subtestes.

No mesmo estudo, a idade surge associada à melhoria do desempenho confirmando-se um progressivo aumento das médias à medida que aumenta a idade das crianças.

De que forma um programa de intervenção poderia melhorar o desempenho das crianças pré-escolares?

A literatura não só nos diz que a palavra designa um determinado objeto e suscita em nós determinadas imagens, como também tem outro valor. Permite-nos analisar os objetos, extrair as suas principais características e formar categorias abstratas. Conforme Rigolet (2000) também refere, um signo linguístico detém, ao nível do significado, uma serie de traços semânticos que constituem a sua designação (p. 60).

Sabemos que a produção de novas palavras mais do que a sua compreensão dificulta o sucesso da aquisição lexical, uma vez que a aquisição do conceito e a aquisição da palavra tem uma relação muito estreita. Perante a afirmação de que o reconhecimento e uso de determinados vocábulos dependem não só da complexidade semântica dos itens, mas também da experiência da criança em manipular e conversar sobre determinadas situações, o programa de intervenção seria comum para a Nomeação e Definição Verbal.

Procurou-se através da realização das diversas tarefas, que o ensino das palavras previsse um enriquecimento qualitativo e quantitativo do léxico das crianças. Uma das atividades apreciadas por elas incidiu sobre a estrutura interna das palavras, a qual através da identificação de padrões fónicos reconheciam o morfema-base. À semelhança desta, mostraram igualmente interesse em usar e aprender sufixos flexionais (género e número) e aumentativos e diminutivos. Tal como Duarte et al. (2011) sugerem, ao

proporcionar à criança esta estratégia, cria-se o hábito desta passar a olhar para as unidades com significado que encontram numa palavra, procurando, a partir delas, inferir o significado da referida palavra (ou forma de palavra) (p. 28).

Ao planear uma das sessões constituída por um conjunto de procedimentos, o investigador colocou a hipótese de não conseguir atingir satisfatoriamente os objetivos. Falamos de atividades que estimulam a aprendizagem de conceitos e o estabelecimento de redes semânticas (mapa de conceitos). A tarefa iniciou-se com a finalidade de prender a atenção da criança despertando nela a curiosidade. Deste modo, e porque se tratam de crianças com idade pré-escolar, as quais aprendem vivenciando, elaborou-se com elas chapéus de cozinheiro procurando que estas fizessem inferência às atividades que se seguiam. As estratégias que, entretanto, se realizaram levaram as crianças a interiorizar e a descobrir o significado do conceito expresso. A partir de uma série de perguntas, as crianças associaram propriedades estabelecendo relações entre elas. A organização do mapa de conceitos com suporte de imagens recortadas e desenhadas pelas próprias crianças suscitaram nelas o gosto pela atividade e a percepção do conceito. Podemos concluir que este tipo de atividades, como afirmam Duarte et.al. (2011), contribuíram para “o aprofundamento do conhecimento lexical das crianças” (p. 93).

Outra atividade reconhecida pelo entusiasmo e dinamismo por parte das crianças consistiu na identificação de relações semânticas entre palavras como a sinonímia e antonímia. Contudo, verificou-se uma maior dificuldade na capacidade em encontrar os adjectivos cujo significado exprimisse a mesma propriedade do adjectivo anteriormente pronunciado, isto é, os sinónimos. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) afirmam a frequente dificuldade sentida pela criança de idade pré-escolar, em encontrar um sinónimo de uma palavra (p. 61). Os adjectivos com significados opostos foram correntemente identificados pelos participantes.

Para a apreensão do significado das palavras sugeriu-se outra atividade que trata só de relações semânticas entre as palavras como relações de inclusão ou de todo-parte. As matrizes são muitas vezes usadas na classificação de um conceito pois elas podem representar parte do sentido da palavra. Referimo-nos a atributos próprios do conceito ou entidade que ela designa. As matrizes podem ainda ser usadas para representar as semelhanças e diferenças entre o significado de palavras pertencentes ao mesmo campo semântico. Como por exemplo, na categoria de automóvel que características podem ser incluídas que o distingue de um autocarro ou de uma carroça?

Segundo Sim-Sim (1998), ao analisar a forma da definição categorial (conceptual) é possível compreender a estrutura nuclear da teia de relações subjacentes ao conceito que, compreende “a classe de pertença, as propriedades responsáveis pela singularidade do conceito e exemplos desse mesmo conceito” (p.322).

Estas e outras atividades devem estar contextualizadas para que a aquisição do significado das palavras seja bem-sucedida. Assim como o aperfeiçoamento do significado requer a repetição das palavras em contextos diferentes.

Nesta linha de pensamento, reconhece-se que o ensino do léxico deva incidir sobre o uso apropriado das palavras, o seu nível de significação, as suas relações e o contexto.

Os resultados apontaram para uma relação entre a Definição Verbal e a Nomeação já que os itens nomeados corretamente foram melhor definidos na fase do Post-teste. Podemos afirmar que esta melhoria se deve à capacidade de representação semântica na definição e nomeação dos itens, promovida pela intervenção. Pode concluir-se que é eficaz ensinar as crianças num processo de desenvolvimento lexical.

3. O efeito de um programa de desenvolvimento lexical é extensível a crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente portadoras de atraso global do desenvolvimento.

Comparativamente com as outras crianças, também as crianças com NEE progrediram nas competências linguísticas de definição verbal e de nomeação, embora com resultados menores. Não se executaram testes de significância dado o pequeno número. Porém, houve um interesse em as analisar enquanto Estudo de Caso.

Vários são os estudos que procuram apurar se as crianças com AGD são linguisticamente diferentes das crianças normais. De facto, e segundo Castro e Gomes (2000), *“verifica-se que as dificuldades de linguagem variam de acordo com a gravidade da deficiência mental”* (p. 93).

Carrol (1986), citado em Castro e Gomes (2000), refere o desenvolvimento lexical destas crianças é limitado (p. 94). Urge assim, a necessidade de se encontrar soluções para os problemas práticos e para a melhoria da prática educativa.

Embora os subtestes e o programa de intervenção tenham sido comuns a todas as crianças, incluindo as crianças com NEE, as atividades foram planeadas em função das duas crianças, evitando a referência normativa da compreensão e expressão verbal. Apesar do seu pequeno número, eram elas as crianças que apresentavam mais dificuldades nas aquisições da linguagem e que iriam integrar no programa, em conjunto com os seus pares.

Uma das crianças revelou sempre mais dificuldade face à outra e ao restante grupo. Mas, a sua curiosidade e atenção permitiram atingir progressos ao nível da articulação, produção e compreensão, esta verificada nos resultados obtidos no Post-teste. A outra criança, realizou as tarefas com mais dinamismo repetindo todos os passos das atividades e obteve melhores resultados. Importa salientar que ambas as crianças não tiveram apoio da professora da educação especial durante a realização das sessões.

As maiores dificuldades sentidas pelas duas crianças foram igualmente manifestadas pelas restantes crianças, nomeadamente, a identificação dos sinónimos.

Em suma, o futuro das crianças com necessidades educativas especiais é uma luta a tempo e contra a tempo, porque a educação e a reabilitação de crianças deficientes, ou em risco deve começar precocemente, pois a elas também lhes assiste o direito de atingirem a optimização do seu potencial evolutivo, independentemente da sua história médica ou dos seus factores de risco (Reis & Peixoto, 1999, p. 55).

4.2. Limitações do estudo e futuras linhas de investigação

No decorrer deste estudo surgiram questões que nos levaram a refletir sobre as suas limitações e como poderiam ser melhoradas. Resumidamente:

1. Para os itens lexicais que integram os subtestes de Definição Verbal e de Nomeação, foi definida a seguinte percentagem: categoria de nomes (77%) e de verbos (23%). Muito embora as médias apresentadas nos resultados sugiram um importante progresso extensivo a ambas as categorias, seria interessante poder equiparar as duas em igual percentagem, a fim de verificar a competência linguística em definir e nomear verbos. Uma vez que o verbo é o “nó” que une as palavras e dá sentido à frase.
2. As tarefas usadas foram aplicadas a uma população muito reduzida. Importava fazer estudos com um maior número de participantes.
3. Não existiu grupo de controlo para comparar os resultados.
4. Após consulta bibliográfica sobre a dificuldade intelectual e desenvolvimental, conclui-se que as intervenções com crianças que apresentam esta patologia deveriam ser curtas para que fossem

eficazes. Porém, o programa já estava desenhado e estas foram por vezes mais longas do que o previsto. Resta saber de que modo teve ou não implicações negativas.

5. As crianças a quem foi aplicado o programa de intervenção e se encontram a frequentar o 1.º ano de escolaridade evidenciam bons resultados na área da língua portuguesa, sendo leitores fluentes. Seria interessante controlar se esta situação se deve aos efeitos da intervenção avaliando outras crianças do mesmo nível de escolaridade.
6. As atividades constantes do programa de intervenção foram planeadas em função da leitura sobre o léxico. Estas foram adaptadas, uma vez que, à data, o investigador não dispunha de informação consolidada no que concerne ao tema e atividades/estratégias a desenvolver com crianças de idade pré-escolar. O léxico, uma das componentes linguísticas, abarca um domínio específico mas, ao mesmo tempo é complexo. A sua complexidade influenciou a escolha das tarefas a realizar no programa de intervenção. Porém, coloca-se a dúvida se os exercícios de categorização, sinonímia e antonímia que sustentem a memorização do vocabulário novo no léxico mental, serem ou não suficientes para a obtenção dos mesmos resultados.

4.3. Implicações para a Prática Pedagógica

Com este trabalho podem apontar-se algumas sugestões ou implicações para a prática pedagógica, que podem ser as seguintes:

1. A fim de garantir um maior sucesso escolar, as educadoras devem contemplar como objetivo na prática pedagógica, o enriquecimento do capital lexical das crianças e o desenvolvimento da sua consciência lexical.

2. De acordo com Jackson (1993), a aquisição de competências comunicativas deve refletir “*uma relação dinâmica entre a forma como as atividades e os acontecimentos são percebidos pelo indivíduo em interação com o ambiente e a forma como a experiência de linguagem, é representada e recuperada a partir da memória humana*”. Para o desenvolvimento desta componente linguística sugere-se a utilização de diversos materiais/atividades apelativas, e outros que as crianças possam utilizar para construir, como os mapas de conceitos e esquemas da estrutura nuclear das relações conceptuais.

3. Segundo Sim-Sim (1998), o desenvolvimento lexical é um processo contínuo e deslumbrante, cujos efeitos se refletem nas interações sociais e nas aquisições escolares. É urgente trabalhar a competência lexical desde o pré-escolar, pois disso depende o sucesso escolar posterior. O ensino explícito do léxico colmata as limitações do capital lexical de partida e deve ser desenvolvido, preferencialmente, com pequenos ou médios grupos.

4.4. Síntese final

O presente estudo realizou-se tendo como principal objetivo analisar o impacto de um programa de desenvolvimento lexical em crianças pré-escolares comparando-o com o de duas crianças portadoras de atraso global do desenvolvimento.

Tal como conclui Duarte et al. (2011), “*é muito importante fixar como objectivo educativo o enriquecimento do capital lexical das crianças e o desenvolvimento da sua consciência lexical*”. Como a investigação tem evidenciado, “*trata-se de traves mestras do nosso conhecimento da língua, ingredientes essenciais das nossas competências de uso da língua e factores decisivos do sucesso escolar*” (p.30).

Efectivamente, as realizações linguísticas que envolvem a criança em contexto pré-escolar são determinantes para o desenvolvimento da sua competência lexical. Ao mesmo tempo que o educador/professor expõe a criança a textos orais, enriquece o seu capital lexical. A melhor forma de levar a criança a desenvolver a consciência lexical é envolvendo-a em atividades lúdicas que a ajudem a concentrar-se na forma fónica das palavras, na forma ortográfica, na estrutura interna, nas condições que impõem ao contexto e por último, mas não menos importante, no seu significado.

Acreditando em nós, nas nossas capacidades e naquilo que representamos na vida de cada criança, devemos oferecer a todas elas experiências intencionais de linguagem adaptando as metodologias às necessidades específicas de cada uma. Ensinar é possibilitar a estas crianças a construção de um conhecimento acerca do mundo que as rodeia e, como tal, nós devemos ser os primeiros a dar o exemplo. Esperamos que este estudo represente um “contributo relevante” nesse sentido.

Referências Bibliográficas

- ALEIXO, C. A. (2005). *A Vez e a Voz da Escrita*. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- ALONSO, M. A. V. & BERMEJO, B. G. (2001). *Atraso Mental*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- BAUTISTA, R. (Coord.) (1997). *Necessidades educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- CAPUCHA, L. (2008). In: *Educação Especial, Manual de Apoio à Prática*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- CASTRO, L. & GOMES, I., (2000) *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CHOMSKY, N. (1978). *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Colecção STVDIVM. Editor, Sucessor, Coimbra.
- CHOMSKY, N. (1994). *O Conhecimento da Língua: Sua Natureza, Origem e Uso*. Caminho. Colecção Universitária série Linguística.
- CORREIA, M. & LEMOS, L. S. P. (2005). *Inovação Lexical em Português*. Edições Colibri e Associação de Professores de Português. Cadernos da língua portuguesa; 4.
- CORREIA, L. M. (2001). *Educação Inclusiva ou Educação Apropriada*. In David Rodrigues (Org.), *Educação e diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L., M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.

- CRESPO, A., CORREIA, C., CAVACA, F., CROCA, F., BREIA, G., MICAEL, M., (2008). *Educação Especial, Manual de Apoio à Prática*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- DUARTE, I., (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- DUARTE, I., (2008). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- DUARTE, I. et al. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical Lisboa*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- FONSECA, V. (1997). *Educação Especial. Programa de Estimulação Precoce*. Editorial Notícias. Lisboa.
- FONSECA, V. (1999). *Aprender a Aprender. A Educabilidade Cognitiva*. Editorial Notícias. Lisboa.
- FONSECA, V. (2001). *Cognição e aprendizagem. Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica*. Âncora Editora. Lisboa.
- FRANCO, M. G., REIS M. J. & GIL, T. M. S. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala. Perturbações Específicas de linguagem em contexto escolar – Fundamentos*. Ministério da Educação.
- GOMES, A. & CAVACAS, F. (2004). *A Vida das Palavras- Léxico*. Clássica Editora. CE- Editores Associados, Lda.
- HEUTE, C. A. & CENADOR, A. G. (1994). *A linguagem na criança*. Porto: Porto Editora.

- HOWITT, D. & CRAMER, D. (1997). *An introduction to statistics in psychology: A complete guide for students*. Hemel Hempstead: Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf.
- JACKSON, L. (1993). “*Elements of a theoretical structure that will support best practices in communication facilitation*”. The Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps.
- JIMÉNEZ, R. B. (1997) in BAUTISTA, R. (coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- LEIRIA, I. (2006). *Léxico, aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a ciência e a Tecnologia: Lisboa.
- LENTIN, Laurence (1981). *A criança e a linguagem oral*. 2ª Edição. Lisboa: Livros Horizonte.
- LIMA, Rosa (2000). *Linguagem Infantil: da normalidade à patologia*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- MAYOR, J. (1985). *Psicología del Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a la Distancia.
- MORATO, P. P. (1995). *Deficiência Mental e Aprendizagem*. Coleção de Livros SNR, nº4. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. (1997) Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar
- PACHECO, D. B.; VALÊNCIA, R. P. (1997). *A Deficiência Mental-* In *Necessidades Educativas Especiais*. Almada: Dinalivro

- REIS, J. A. & PEIXOTO, L. M. (1999). *A Deficiência Mental: causas, características, intervenção*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- RIGOLET, S. A. (2000). *Os três P – Precoce, Progressivo, Positivo. Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto Editora.
- RIGOLET, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- ROCHA, M. R. M., MATOS M. J. C. & TAVARES, S. D. (2010). *Assim é que é falar! 201 Perguntas, Respostas e Regras Sobre o Português Falado e Escrito*. Grupo Planeta.
- SANTOS, A.M.R. E M. J. BALANCHO, (1992), *A Criatividade no Ensino do Português*. Lisboa, Texto Editora.
- SANTOS, S. & MORATO, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora.
- SAUSSURE, F. (1999). *Curso de Linguística Geral*. Publicações Dom Quixote, Lisboa.
- SIM-SIM, I., (1992). *Desenvolvimento Conceptual e Lexical: Que relação?* Revista Portuguesa de Educação, 5 (2), 21-29. Universidade do Minho.
- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, I., (2006). *Avaliação da Linguagem Oral*. Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SIM-SIM, I., DUARTE, I. & FERRAZ, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

- SIM-SIM, I., RAMOS, C., SILVA, E., MICAELLO, M.; SANTOS, M. M. & RODRIGUES, P. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Coleção Práticas Pedagógicas. Edições ASA.
- 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. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- VERMEER, A. (2001). *Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input*. Applied Psycholinguistics.
- VIEIRA, F. & PEREIRA, M. (2007). “*Se houvera quem me ensinara...*”- *A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. 3ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Serviço de Educação e Bolsas.
- VILELA, M. (1994). *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- VILELA, Mário. (1995). *Ensino da Língua Portuguesa: Léxico, Dicionário, Gramática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- VILELA, Mário. (1979a). *Problemas da Lexicologia e Lexicografia*. Tradução e introdução de Mário Vilela. Companhia Editora do Minho-Barcelos.
- VILELA, Mário. (1979b). *Estruturas léxicas do português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- VILELA, M. (1999), “*O ensino da língua na encruzilhada das normas*”, Revista do GELNE, Ano 1, Nº 2, acedido a 09/6/2012, disponível em: http://www.gelne.ufc.br/revista_ano1_no2_18.pdf

Anexos

Lista de anexos

Anexo A – Carta à Diretora do Agrupamento de Escolas

Anexo B – Carta aos Pais das Crianças

Anexo C – Calendarização do Trabalho de Campo

Anexo D – Gravuras ordenadas por sequência de apresentação

Anexo A - Carta à Diretora do Agrupamento de Escolas

Exma. Senhora

Diretora do Agrupamento de Escolas

Eu, Madalena Pereira dos Santos, aluna do curso de Mestrado em Educação Especial da escola Superior de Educação de Lisboa, sob a orientação do Professor Doutor João Rosa, solicito a sua autorização para a aplicação de dois testes antes e após a realização de um programa de intervenção, a crianças pré-escolares que frequentam este agrupamento.

Este estudo tem como base caracterizar o nível de desenvolvimento da linguagem oral no domínio lexical, bem como identificar estratégias eficazes de ensino e aprendizagem.

Os dados necessários à realização do estudo são confidenciais pelo que a identificação dos alunos será mantida no anonimato e garantida a confidencialidade.

Espero a sua compreensão e agradeço desde já a atenção e colaboração dispensada.

Casal de Cambra, 10 de Janeiro de 2011

Anexo B – Carta aos Pais das Crianças

Declaração

Autorizo

Não Autorizo

Que o meu educando: _____

Participe nas tarefas relacionadas com o trabalho de investigação sobre “Impacto de um programa de estimulação do desenvolvimento lexical em crianças pré-escolares, sem ou com Necessidades Educativas Especiais”.

Assinatura: _____

___/___/_____

Para mais esclarecimentos os pais poderão contactar-me através do telemóvel 939803753 ou do e-mail madalenapereirasantos@gmail.com.

Com os melhores cumprimentos

A Educadora

Anexo C - Calendarização do Trabalho de Campo

Tarefa	Início	Fim
Pré-teste	25 Janeiro	27 Janeiro
Elaboração do programa	1 Fevereiro	4 Março
Intervenção	14 Março	31 Maio
Post-teste	14 Junho	16 Junho

Anexo D - Gravuras ordenadas por sequência de apresentação

