

NOTAS

* Este trabalho faz parte de um projeto de investigação desenvolvido no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação (especialidade de Literacias e Ensino do Português) pelo Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho.

REFERÊNCIAS

- Barbeiro, L. (2006). *Processo e produtos de escrita no desenvolvimento de projetos*. Disponível em http://almadaforma.org/proformar/revista/educacao_15/proc_escr_desen_projectos.pdf (consultado em 18 de agosto de 2011).
- Barbeiro, L. (2007). *A escrita no trabalho de projeto: Construção de conhecimento e eventos de literacia*. Disponível em http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/21/Barbeiro,_L (consultado em 18 de agosto de 2011).
- Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.
- Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In J. A. B. Carvalho et al. (Org.), *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios. Atas do II Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita* (pp. 11-26). Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Carvalho, J. A. B. (1999). *O ensino da escrita. Da teoria às práticas pedagógicas*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Carvalho, J. A. B. (2011). A escrita como objecto escolar – Contributo para a sua (re)configuração. In I. Duarte & O. Figueiredo (Orgs.), *Português, língua e ensino* (pp. 76-105). Porto: U. Porto Editorial.
- Ministério da Educação [ME] (2001). *Programa de Português 10º, 11º e 12º anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Niza, S. (2007). Prefácio. In I. Santana (2007), *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto* (pp. 13-16). Porto: Porto Editora.

DESENVOLVER O LÉXICO NO PRÉ-ESCOLAR: UMA PONTE PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA

Natália Albino Pires

*Escola Superior de Educação de Coimbra / IELT, Universidade Nova de Lisboa
(PORTUGAL)*

1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Às metas do âmbito da leitura e escrita propostas pelo Ministério da Educação para o 1º Ciclo do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015) subjaz o objetivo de formar leitores eficientes e fluentes e nelas, com efeito, se lembra a necessidade de aumentar o capital lexical das crianças. Os descritores de desempenho propostos pelo próprio ME nas metas “Apropriar-se de novos vocábulos”¹ e “Monitorizar a compreensão”² preconizam o reconhecimento do significado de novas palavras e a identificação das frases ou palavras não compreendidas nos diferentes textos. Não obstante, ao longo do 1º Ciclo muitos alunos experienciam inúmeras dificuldades ao nível da fluência e da compreensão leitoras, não demonstrando a aquisição das estratégias que os conduzirão a ser leitores eficientes.

Apesar de, no pré-escolar, se ter assistido ao incremento dos momentos de leitura e de cada vez mais serem proporcionadas aos alunos diferentes atividades que visam o desenvolvimento da consciência fonológica (implicada no ensino-aprendizagem da leitura através do método sintético), continuam a subsistir dificuldades de compreensão textual durante todo o 1º Ciclo do Ensino Básico. E não obstante os esforços envidados ao longo das últimas décadas pelas diferentes entidades implicadas no processo de ensino-aprendizagem com vista à minimização das dificuldades de leitura, estas mantêm-se e parecem ter-se agudizado na última década.

Onde residirá, então, o problema? Como inverter as dificuldades de compreensão leitora dos alunos que tanto contribuem para o seu insucesso escolar ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico? Como e quando ampliar o seu acervo lexical?

Vários estudos reiteram a necessidade de, em contexto lectivo, se desenvolverem atividades de manipulação fonémica e de ampliação lexical que desenvolvam as habilidades metalinguísticas requeridas pelos processos cognitivos implicados na aprendizagem da leitura. E de facto, o atual programa de português, na senda do anterior, contempla, no domínio da Leitura e Escrita, atividades de manipulação fonémica do 1º ao 3º anos e atividades de apropriação de novos vocábulos do 1º ao 4º anos.

Tendo em conta as metas propostas pelo Ministério da Educação para a leitura até ao final do primeiro ciclo do Ensino Básico, neste breve estudo recuperamos a tese, defendida por diversos autores portugueses e estrangeiros, de que o capital lexical das crianças, mais rico ou mais pobre, pode influenciar a sua competência leitora durante e/ou desde o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com base nos estudos que comprovam que algumas das dificuldades de leitura detetadas durante o 1º Ciclo do Ensino Básico correspondem a défices metalinguísticos evidenciados logo no pré-escolar (Catts & Kahmi, 1999, cit. por Moura, 2009, p. 75), acentuamos a ideia já defendida por outros investigadores de que uma consciência lexical desenvolvida à entrada do 1º Ciclo é imprescindível para a compreensão textual. Assim, procuramos mostrar que o jardim-de-infância pode

ter um papel determinante na ampliação e sedimentação das estruturas léxicas das crianças, podendo o ensino explícito do léxico ter início durante o período do pré-escolar, e sugerimos atividades passíveis de aplicação a uma sala de 3 anos e a outra de 5 que visam ampliar o conhecimento lexical das crianças.

2. A IMPORTÂNCIA DO LÉXICO PARA A COMPREENSÃO LEITORA

2.1. Conhecimento lexical e compreensão leitora

Vários autores (Alliende & Condemarín, 2005; Beck, Perfetti, & McKeown, 1982; David, 2003; Duarte, 2000, 2008; Duarte, Colaço, Freitas, & Gonçalves, 2011; Jolibert, 1994; Lencastre, 2002; Morais, 1997; Reis, Faísca, Castro, & Petersson, 2010; Sim-Sim, 1998, 2010; Snow, Barnes, Chandler, & Goodman, 1991; Viana, 2002; entre outros) salientam a estreita relação do conhecimento lexical e das habilidades fonológicas com a aprendizagem da leitura e da escrita, destacando com particular ênfase a direta correspondência estabelecida entre o conhecimento lexical e a compreensão de um texto e o conseqüente sucesso ou insucesso escolar dos alunos. Por seu turno, diferentes estudos demonstram “que a velocidade de nomeação de estímulos encontra-se intimamente relacionada à velocidade de acesso à memória de curto prazo e à nomeação fonológica que influenciam directamente no desenvolvimento da leitura e da escrita” (Capellini & Conrado, 2009, p. 184). Tendo em conta que a consciência fonológica é uma propriedade intrínseca aos mecanismos componentes do processamento da linguagem, a memória fonológica de trabalho e de acesso ao léxico mental permitem exactamente o processamento e a organização da linguagem (Capellini & Conrado, 2009, p. 184). Por conseguinte, o maior ou menor conhecimento lexical facilita ou dificulta o reconhecimento automático de palavras e é um fator determinante da leitura.

No processo de leitura, é convocada informação contida nas letras; informação contida na estruturação visual do texto; é convocado conhecimento prévio e, ainda, são convocados os objectivos que o leitor define para a sua leitura (Alliende & Condemarín, 2005; Colomer & Camps, 1990; Fons Esteve, 2001). Por conseguinte, Jolibert (1994) lembra que um leitor fluente recorre a estratégias ascendentes (informação visual – nomeadamente a percepção das letras, que são traduzidas em sons por conversão grafo-fonológica, associadas em sílabas e, depois, em palavras que, por sua vez, se associam em frases que constituem o texto) e descendentes (informação não visual – designadamente o processo cognitivo e as hipóteses de significação que o leitor antecipa com base em predições semântico-sintáticas, sendo o reconhecimento da palavra feito por identificação global dos signos). Portanto, a fluência de leitura, isto é, a rapidez e o rigor da compreensão do que é lido é resultado do sucesso da adequação das estratégias de compreensão utilizadas. E, nesta sequência, a fluência de leitura é muito mais limitada num leitor principiante do que num leitor eficiente.

Segundo Sim-Sim (2006), um leitor eficiente é “aquele que é eficazmente autónomo perante um texto e que autocontrola a sua própria compreensão em cada momento da leitura. A caminhada em direcção à autonomia da leitura passa por etapas e níveis de desempenho que reflectem o grau de eficiência conseguido na construção do significado” (p. 42). Logo, o leitor eficiente, isto é, o bom leitor revela:

- a) melhor domínio linguístico, sobretudo ao nível da identificação do léxico e ao nível da compreensão frásica tanto no seu uso como no seu reconhecimento/compreensão;

- b) maior velocidade de leitura, pois necessita perder menos tempo em cada fixação do olhar, incorpora directamente informação sem necessidade de repetir em voz alta ou mentalmente aquilo que lê e não se desconcentra com facilidade;
- c) maior homogeneidade nos desempenhos da compreensão estrutural.

No âmbito da psicologia cognitiva, considera-se que a informação começa por captar-se através dos sentidos, sendo armazenada em esquemas de conhecimento em contínua construção (Buzan, 1990; Fauconnier, 1984; Fauconnier & Turner, 2002; Golombek & Cardinali, 2008). No caso particular da leitura, a percepção visual, a memória (a curto e a longo prazo), implicada na re Chamada de conhecimento, e o conhecimento do mundo que nos rodeia são determinantes para a activação de estratégias de compreensão e de relacionamento de informação (Tomitch, 1999).

O primeiro passo do processo de leitura dá-se com a receção de determinados estímulos visuais em interação com a intenção do leitor que seleciona automaticamente os estímulos que pretende receber. As habilidades perceptivas dos leitores principiantes e as dos leitores eficientes diferem, no entanto, significativamente ao nível da quantidade de informação apreendida em cada fixação do olhar. Na realidade, os leitores principiantes possuem um campo de visão muito reduzido e apreendem poucos elementos em cada fixação, facto que os obriga a recorrer a um elevado número de fixações durante a exploração do texto, ao passo que os leitores eficientes aprenderam a usar um campo de visão mais amplo em cada fixação e detêm-se uma só vez por palavra ou grupos de palavras. Não obstante, a organização do texto pode interferir na informação apreendida em cada fixação.

Se os processos visuais permitem a extração da informação gráfica presente no texto através da identificação das unidades linguísticas, os processos cognitivos possibilitam correlacionar a unidade linguística ao conceito correspondente. Por outras palavras, é através de processos cognitivos que o leitor procede ao mapeamento (*mapping*) entre a forma gráfica e a forma visual/fónica da palavra armazenada na sua memória e atribui significado à forma gráfica que os seus olhos veem. Por outro lado, para compreender o que lê, o leitor também relaciona a informação presente no texto com a informação sobre o mundo armazenada ao longo da sua vida, pelo que a nova informação se compreende sempre a partir da informação anteriormente armazenada.

E, também nesta área, os leitores principiantes estão em desvantagem face aos leitores eficientes.

Ora, estando a fluência e a eficiência da leitura estreitamente dependentes de factores externos e internos ao leitor e, havendo factores que interferem na compreensão da leitura, as dificuldades de leitura evidenciadas pelas crianças derivam, na maioria dos casos, da sua pouca informação não visual relevante, das suas poucas estratégias de leitura, em particular da previsão e da inferência, e do seu parco conhecimento prévio, tanto linguístico como não linguístico (Alliende & Condemarín, 2005; Goodman, 2002; Lopes, 2006; Sim-Sim, 2006; Solé, 1992; Snow et al., 1991).

Nesta sequência, vários autores vêm defendendo, tal como Sim-Sim (2009), que “a automatização do reconhecimento de palavras, que encurta o tempo e o esforço de processamento, [nos faz] aceder rapidamente à representação ortográfica da palavra”, pelo que “a representação lexical ortográfica, i.e., a memorização da sequência das letras na palavra, é a chave da identificação da palavra lida” (p. 14).

Deste modo, o alargamento da competência lexical permite o alargamento do dicionário mental e o enriquecimento da informação relativa a cada unidade lexical.

Por seu turno, o alargamento das opções de produção de estruturas e a tomada de consciência do modo como a gramática da língua se organiza são a base da competência leitora. Portanto, o desenvolvimento da competência linguística permite que durante a leitura o reconhecimento de palavras, a busca do significado mais adequado e compatível com o contexto e a ativação de cadeias lexicais se faça com maior rapidez e que o processo de leitura/compreensão se desenrole mais eficazmente. Para além disto, o desenvolvimento da competência linguística aumenta a capacidade de predição, porquanto:

- a) há maior informação disponível sobre as propriedades sintáticas e contextuais de cada item lexical;
- b) se usam capacidades de inferência baseadas na frequência de certas sequências linguísticas;
- c) há uma maior atenção sobre os marcadores sintáticos de relações de concordância e de dependência.

É nesta medida que vários autores salientam a relação dialética que se estabelece entre o conhecimento lexical e a leitura: o conhecimento lexical potencia a compreensão leitora e a leitura potencia a ampliação e o conhecimento lexical, pelo que o grau de conhecimento lexical determina ininterruptamente a compreensão do que é lido (Laufer, 1991, 1997; Reis et al., 2010). E, o jogo psicolinguístico de adivinhação em que pensamento e linguagem se envolvem em contínuas trans-ações (Goodman, 2002, p. 13) justifica a necessidade de se trabalhar o léxico em contexto escolar de modo a potenciar a fluência e a eficiência leitora das crianças porque:

(...) o que se tem entre o texto e a palavra é um processo de interação baseado em algumas regras fundamentais, onde o texto, não necessariamente dá um significado à palavra, mas privilegia um dos seus possíveis traços semânticos. O texto não é onipotente em relação à palavra a ponto de lhe dar um significado que ela não pode carregar. O texto só pode exigir da palavra aquilo que ela estiver disposta a dar; como as palavras em geral são ricas de significado elas acabam se encaixando em vários locais do texto. (Leffa, 2000, p. 7)

2.2. O Ensino do léxico

Nos últimos anos, vários estudos têm reiterado a necessidade de, em contexto lectivo, se ampliar, através do ensino explícito, o léxico dos alunos para colmatar as dificuldades de compreensão textual que vêm sendo por si reveladas (Araújo, 2011; Calaque, 2002; David, 2003; Duarte et al., 2011; Lopes, 2006; Pais & Sardinha, 2011; Sim-Sim, 2006, 2009; Smith & Dahl, 1984; Solé, 1992; entre outros).

Dada a quantidade e a complexidade do conhecimento implícito mobilizado pelo falante, tanto no ato de compreender como no de usar uma determinada palavra (Duarte et al., 2011), torna-se imprescindível “fixar como objectivo educativo o enriquecimento do capital lexical das crianças e o desenvolvimento da sua consciência lexical”, pois “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” (Duarte et al., 2011, p. 30). Por conseguinte, o ensino explícito do léxico pode incidir sobre diferentes aspetos como o conhecimento de palavras novas presentes nos textos abordados, aquisição de estratégias de mapeamento de significado ou conhecimento de vocabulário específico (Costa, 2004, p. 74), cumprindo “dois objectivos básicos: i) conhecer as palavras necessárias no contexto escolar que são essenciais aos temas

que se estão a aprender em cada momento, ii) desenvolver as capacidades necessárias para poder aprender o significado das palavras sem recorrer à ajuda do outro” (Costa, 2004, p. 74).

Araújo (2011) defende, assim, que “um ensino do léxico orientado pelo rigor, exigência e criatividade proporciona aos alunos um desenvolvimento lexical com fortíssimas repercussões na compreensão da leitura” (p. 78). No entanto, segundo Guerra e Andrade (2012), importa ter presente que “ensinar o léxico compreende levar em consideração alguns conceitos base”, porquanto “o léxico compreende o conjunto de todas as palavras a disposição do locutor num determinado tempo” ao passo que “o vocabulário é o conjunto de palavras que o locutor utiliza num ato de fala preciso” (p. 233).

Parece indubitável que uma possível parte da solução para as dificuldades de compreensão leitora passa pelo ensino explícito de léxico e pelo desenvolvimento da consciência lexical das crianças. E, na nossa ótica, deve ter início pelo menos a partir dos 3 anos.

Focando a sua atenção no pré-escolar, Sim-Sim (1992), por seu turno, defende que as atividades de enriquecimento lexical serão um poderoso auxiliar para o estabelecimento das relações de significado, sobretudo nas relações de sinonímia e hiponímia, uma vez que as crianças até por volta dos 4 anos, dado o seu estado de desenvolvimento, têm dificuldade em lidar com sinónimos. Nesta fase do seu desenvolvimento, a uma palavra diferente ainda tem de corresponder um significado diferente e os exercícios de enriquecimento lexical ou de ampliação do capital lexical podem favorecer o processo de categorização das palavras. A mesma autora reitera noutro trabalho que “a frequência com que o leitor vê a palavra escrita é determinante na memorização ortográfica da palavra, permitindo a rápida identificação de palavras familiares, sem [o leitor] necessitar explicitamente de recorrer aos sons que a compõem” (Sim-Sim, 2009, p. 14). A autora, na senda de Fons Esteve (2007), defende que na fase de leitura pré-alfabética, depois dos 3 anos, devem ser proporcionadas à criança atividades de pré-leitura que fomentem a descoberta intuitiva e impressionista da escrita, pois “quando a linguagem escrita é fonte quotidiana de prazer afectivo, cognitivo e social para a criança (...), é natural que ela descubra palavras escritas, *lendo-as*, através de chaves contextuais ou visuais” (Sim-Sim, 2009, p. 16).

3. DESENVOLVER O LÉXICO NO PRÉ-ESCOLAR: PROPOSTA DE ACTIVIDADES

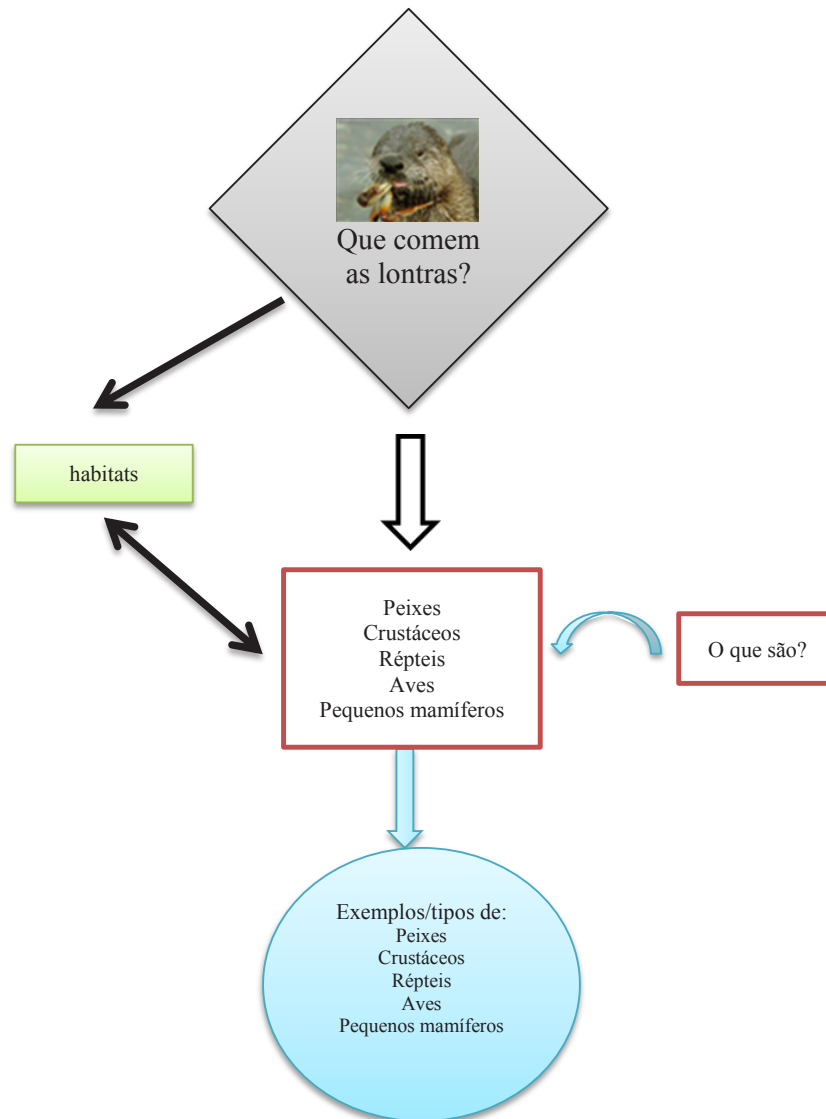
O caminho para o enriquecimento vocabular e a ampliação do léxico de uma criança é tão diverso quanto a capacidade criativa e inovadora do próprio educador, sendo os recursos à sua disposição infindáveis³. A nossa proposta parte de duas situações reais, sucedidas numa instituição de pré-escolar do concelho de Torres Vedras em anos letivos diferentes e com diferentes educadoras numa sala de 3 anos e noutra de 5⁴. Através das situações reais, esquematizamos caminhos exploratórios para a abordagem de campos lexicais que guiam a ampliação do léxico da criança e o seu conhecimento sobre o mundo que a rodeia.

3.1. Sala dos 3 anos: *O que comem as lontras?*

Nas primeiras semanas de atividades do ano letivo e numa segunda-feira, uma criança conta que foi ao Oceanário e viu lontras. Espevitada a curiosidade, outra

criança pergunta: “O que comem as lontras?”. Estava lançado o desafio que ocuparia crianças, pais, educadora e auxiliares durante cerca de 3 semanas.

Todas as crianças tiveram de procurar resposta para a pergunta. Depois de realizada a investigação com a ajuda dos pais, debateram sobre as propostas válidas e inválidas e, no final, desenharam a sua lontra⁵.



Na realidade, o desafio permitido pela educadora, e sintetizado no esquema, corresponde a uma atividade que envolve distintos domínios do saber e do conhecimento e desenvolve diferentes competências linguísticas. Com efeito, trata-se de uma atividade que:

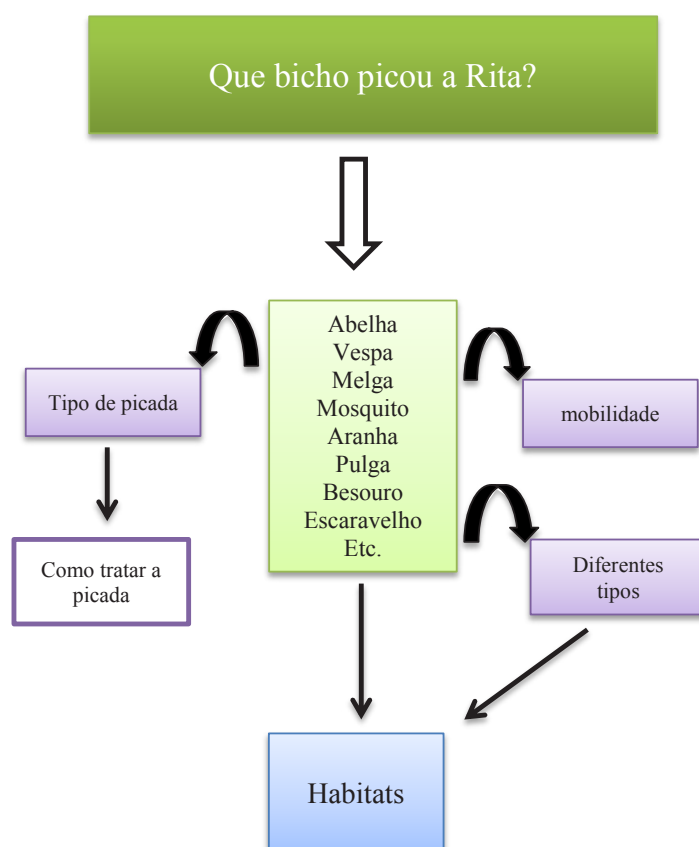
- I. Ativa redes de conhecimento sobre o mundo que rodeia a criança;
- II. Faculta (em muitos casos) o primeiro contacto com a forma fonética de várias palavras novas;
- III. Ativa mecanismos de consciência fonológica;
- IV. Amplia o conhecimento lexical das crianças;
- V. Promove o processo de categorização das palavras ao trabalhar as relações entre elas, nomeadamente a pertença ao mesmo campo lexical⁶, relações de hiperonímia/hiponímia⁷ e a interseção dos traços semânticos do léxico⁸;

VI. Envolve todos os intervenientes do processo educativo na aprendizagem da criança.

3.2. Sala dos 5 anos: *Que bicho picou a Rita?*

No final do ano lectivo, num fim de tarde, quando as crianças estavam no pátio a brincar, um inseto picou uma criança, deixando-lhe uma pápula. Como nenhuma das crianças vira o inseto, imediatamente surgiu a pergunta: “Que bicho picou a Rita?”. Estava lançado, assim, o desafio que ocuparia crianças, pais, educadora e auxiliares durante cerca de 1 mês.

Todas as crianças tiveram de procurar resposta para a pergunta. A investigação implicou descobrir todos os insectos que picam, o seu habitat e as suas características físicas. Depois de realizada a investigação com a ajuda dos pais, debateram sobre as propostas válidas e inválidas, concluindo que a hipótese mais válida era uma vespa. No final, construíram vespas com material reciclável.



Na realidade, o desafio permitido pela educadora, e sintetizado no esquema, corresponde a uma atividade que envolve distintos domínios do saber e do conhecimento e desenvolve diferentes competências linguísticas. Com efeito, trata-se de uma atividade que:

- I. Ativa redes de conhecimento sobre o mundo que rodeia a criança;
- II. Faculta (em muitos casos) o primeiro contacto com a forma fonética de várias palavras novas;
- III. Ativa mecanismos de consciência fonológica;

- IV. Amplia o conhecimento lexical das crianças;
- V. Promove o processo de categorização das palavras ao trabalhar as relações entre elas, nomeadamente a pertença ao mesmo campo lexical⁹, relações de hiperonímia/hiponímia¹⁰ e a interseção dos traços semânticos do léxico¹¹;
- VI. Desenvolve a capacidade de argumentação e de mobilização de vocabulário variado e preciso;
- VII. Mobiliza estruturas frásicas cada vez mais complexas implicadas nas estratégias de argumentação;
- VIII. Envolve todos os intervenientes do processo educativo na aprendizagem da criança.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao exposto, é nossa convicção que o léxico pode, indubitavelmente, ser trabalhado, ampliado e sedimentado a partir do pré-escolar através de atividades que partam da curiosidade das crianças e que vão ao encontro das suas questionações sobre o mundo que as rodeia. No entanto, estas atividades não podem ser esporádicas. Muito pelo contrário, consideramos que devem ser uma constante da prática letiva desde o pré-escolar porquanto uma aprendizagem assente na descoberta leva a uma maior ampliação e sedimentação do léxico das crianças.

Estamos conscientes, não obstante, de que desenvolver o léxico das crianças a partir das suas questionações requer, por um lado, que o educador tenha a coragem de inovar, que seja criativo e, sobretudo, que seja capaz de trabalhar sem rede e sem espartilho. Por outro lado, esta metodologia de trabalho exige que os demais Educadores, muito particularmente os pais, cumpram o seu papel e trabalhem de forma concertada com as instituições que as suas crianças frequentam.

É, forçosamente, necessário intervir e aumentar o capital lexical das crianças de modo a minimizar as dificuldades de aprendizagem da leitura, as dificuldades de compreensão leitora e de velocidade de leitura que vêm sendo sentidas e constatadas. Em suma, é imperioso intervir para ajudar a criar leitores fluentes e eficientes. Que cada um dos intervenientes do processo educativo dê asas à imaginação!

NOTAS

¹ Para o 1º ano aconselha-se “Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, casa, família, alimentação, escola, vestuário, festas, jogos e brincadeiras, animais, jardim, cidade, campo)” (Buescu et al., 2015, p. 45), variando apenas os campos lexicais sugeridos no 2º ano (Buescu et al., 2015, p. 49), no 3º (Buescu et al., 2015, p. 54) e no 4º (Buescu et al., 2015, p. 59).

² Desde o 1º ano que se preconiza “Sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas e pedir esclarecimento e informação ao professor e aos colegas” (Buescu et al., 2015, p. 46) com uma mínima variação no 2º e no 3º anos. Só no 4º ano surgem outros descritores de desempenho: “Identificar segmentos de texto que não compreendeu [e] Verificar a perda da compreensão e ser capaz de verbalizá-la” (Buescu et al., 2015, p. 59).

³ Podem usar-se, para tal, contos breves e longos de autor ou tradicionais, poemas de autor ou tradicionais, filmes de animação de qualidade, canções, lengalengas, etc. Se a criatividade e a capacidade inovadora o permitirem, o educador pode levar as crianças a criar narrativas breves (podendo ensinar-lhes composição gráfica, partes constitutivas do livro, etc.), a

compor poemas de verso livre e com rima, a compor canções (podendo ensinar-lhes composição musical e trabalhando campos lexicais e semânticos da música).

⁴ Ambas as situações sucederam com os nossos filhos e pudemos acompanhar parte do desenvolvimento das atividades embora não tenhamos estado dentro da sala a observar a abordagem pedagógica das educadoras. Enquanto mãe, foi-nos possibilitada a participação na investigação e a visualização dos produtos finais expostos nas paredes da instituição.

⁵ Imagem utilizada no esquema foi retirada do site <http://www.ninha.bio.br/biologia/lontra.html>

⁶ Por exemplo os alimentos, em particular animais comestíveis pela lontra e por outros animais; os habitats: a) aqueles onde vivem as lontras e os animais que lhes servem de alimento; b) os habitats dos diferentes hipónimos que venham a ser sugeridos.

⁷ Ao darem exemplos de peixes, crustáceos, répteis, aves e pequenos mamíferos estão a trabalhar as relações de hiperonímia/hiponímia.

⁸ Nem todos os pequenos mamíferos, répteis ou crustáceos partilham o habitat das lontras mas são comestíveis por outros animais.

⁹ Por exemplo os insectos que picam: a) todos os seres de sangue quente; b) apenas outros animais que não o homem.

¹⁰ Ao darem exemplos de diferentes subespécies de abelhas, vespas, mosquitos, aranhas, etc. estão a trabalhar as relações de hiperonímia/hiponímia.

¹¹ Nem todos os insetos partilham o mesmo habitat e não vivem na mesma região do globo; não se movem do mesmo modo, etc.

REFERÊNCIAS

- Alliende, F., & Condemarín, M. (2005). *A leitura. Teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Araújo, C. B. (2011). O lugar das palavras na aula de língua materna. *EDUSER: Revista de Educação*, 3(2), 60-81.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A., & McKeown, M. G. (1982). The effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506-521.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Buzan, T. (1990). *Use both sides of your brain*. Nova York: Plume Books.
- Calaque, E. (2002). *Les mots en jeu: L'enseignement du vocabulaire*. Grenoble: CRDP de l'Académie de Grenoble.
- Capellini, S. A., & Conrado, T. C. (2009). Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. *Revista CEFAC*, 11(2), 183-193.
- Catts, H. W., & Kahmi, A. G. (1999). *Language and reading disabilities*. Boston: Allyn Bacon.
- Colomer, T., & Camps, A. (1990). *Enseñar a ler, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Costa, M. L. G. (2004). *A compreensão leitora e o rendimento escolar – Um estudo com alunos de 4º ano de escolaridade* (Tese de mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- David, J. (2003). Construction du lexique et acquisition de la lecture. *Langage et Pratiques*, 31, 61-74.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. J., & Gonçalves, A. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver o conhecimento lexical*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Fauconnier, G. (1984). *Espaces mentaux*. Paris: Minuit.

-
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. EUA: Basic Books.
- Fons Esteve, M. (2001). Aprender a leer y a escribir. In M. Bigas & M. Correig (Org.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 157-178). Madrid: Editorial Síntesis.
- Fons Esteve, M. (2007). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Grao.
- Golombek, D. A., & Cardinali, D. P. (2008). Mind, brain, education, and biological timing. *Mind, Brain, and Education*, 2(1), 1-6.
- Gonçalves, M. D. (2011). Avaliação da fluência da leitura oral e dificuldades de aprendizagem, aplicações clínicas e educacionais. In *VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação Psicológica*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Goodman, K. S. (2002). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. In E. Ferreira & M. Gómez Palacio (Orgs.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Guerra, M. M., & Andrade, K. S. (2012). O léxico sob perspectiva: Contribuições da lexicologia para o ensino de línguas. *Domínios de Linguagem - Revista Eletrônica de Linguística*, 6(1), 226-241.
- Jolibert, J. (1994). *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artmed.
- Laufer, B. (1991) How much lexis is necessary for reading comprehension? In H. Bejoint & P. Arnaud (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126-132). London: MacMillan.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: Some lexical factors that affect the learning of words. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Press University.
- Leffa, V. J. (2000). Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In V. J. Leffa (Org.), *As palavras e a sua companhia: O léxico na aprendizagem* (vol. 1, pp. 15-44). Pelotas: EDUCAT.
- Lencastre, L. (2002). *Leitura. A compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/MCES.
- Lopes, J. (2006). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J. A., Fernandes, C. F., & Miniz, A. V. (2014). Reconhecimento de palavras e velocidade de leitura de texto: Um estudo com medidas repetitivas no ensino primário. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 43, 9-29.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moura, O. (2009). Consciência fonológica e as dificuldades específicas da leitura. *Revista Formação ao Centro*, 16, 75-81.
- Pais, A. P., & Sardinha, M. G. (2011). *Os caminhos do ensino e da aprendizagem do vocabulário: Intercultura, corpus textual e lexicultura*. Disponível em http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1074/1/Braga_actas.pdf (consultado em 8 janeiro 2014).
- Reis, A., Faisca, L., Castro, S. L., & Petersson, K. M. (2010). Preditores da leitura ao longo da escolaridade: Um estudo com alunos do 1º ciclo do ensino básico. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, ...M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 3117-3132). Braga: Universidade do Minho.
- Simões, G. C. G. T. (2012). *Fluência na leitura oral e sua relação com o conhecimento do vocabulário em leitores adolescentes* (Tese de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Sim-Sim, I. (1992). Desenvolvimento conceptual e lexical: Que relação? *Revista Portuguesa de Educação*, 5(2), 21-29.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2010). *Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.