

"Tu qué pô o péu na beça?" – Consciência lexical e aprendizagem da leitura: o papel dos prestadores de cuidados para o desenvolvimento lexical da criança

Natália Albino Pires

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra/IELT (UNL)

npires@esec.pt

Resumo

Neste breve trabalho, partimos de uma frase prototípica produzida por diferentes prestadores de cuidados do seio familiar das crianças para analisarmos a relação que se estabelece entre o conhecimento lexical e a consciência lexical e a aprendizagem da leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico. Acentuando a ideia já defendida por muitos investigadores de que uma consciência lexical desenvolvida à entrada do 1º Ciclo é determinante para a compreensão textual, procuramos mostrar que o jardim de infância pode ter um papel determinante na ampliação e sedimentação das estruturas léxicas das crianças e sugerimos atividades passíveis de aplicação a uma sala de 2-3 anos que visam ampliar o conhecimento lexical das crianças.

Palavras-chave: Consciência lexical; ampliação lexical; aprendizagem da leitura; atividades, compreensão leitora.

Abstract

In this short essay, we start from a prototypical phrase produced by different caregivers from the children's family environment, to analyze the relation that can be established between the lexical knowledge and the reading learning on elementary school. Emphasizing the idea already advocated by many researchers that a lexical awareness developed upon entering the 1st grade is determinant to textual understanding, we seek to demonstrate that kindergarten may have a determinant role on the enhancement and consolidation of the children's lexical structures and we suggest activities that can be applied to a room of 2-3 olds, which aims to improve the children's lexical knowledge.

Keywords: Lexical awareness; lexical expansion; reading learning; activities; reading comprehension.

Era uma vez um mumu que vivia com um mémé, um ronron, um hinhhh e um ihonh num lindo estábulo. Seus vizinhos eram um quaquá e duas cucurru. Todas as manhãs eram acordados pelo cocorococó e, logo de seguida, o seu espaço era invadido pelos piupius. Até o miaumiau e o ãoão, que dormiam numa casota à entrada do estábulo, estavam fartos de tanto barulho. Um dia, ...

Texto factício criado para este artigo.

1 - Considerações preliminares

Uma das grandes dificuldades sentidas e comentadas frequentemente por docentes do primeiro ciclo do Ensino Básico diz respeito ao facto de os alunos, aquando da leitura de um qualquer texto, apresentarem dificuldades ao nível da descodificação, ao nível da compreensão e, ainda, ao nível do aumento da velocidade de leitura. Muitas vezes, as crianças conseguem com facilidade descodificar, mas apresentam dificuldades em aumentar a sua velocidade de leitura e revelam bastantes dificuldades ao nível da compreensão textual, não se verificando a desejada progressão na aprendizagem.

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 primeiro ciclo do Ensino Básico e procuramos mostrar que o ensino explícito do léxico pode, e deve, ter início durante o período da creche ou do pré-escolar.

Para tal, partimos de uma frase prototípica produzida por muitos educadores, sobretudo os provenientes do seio familiar das crianças, e de um texto fictício por nós criado, com o objetivo de recordar o papel dos prestadores de cuidados durante a fase de aquisição da língua, em particular do léxico, e procurando demonstrar a importância da adequação linguística dos enunciados do adulto para os desenvolvimentos lexicais subsequentes. Acentuando que uma consciência lexical desenvolvida à entrada do 1º Ciclo é determinante para a compreensão textual, colocamos a tónica na importância que o pré-escolar tem como (en)formador do acervo lexical das crianças e o contributo que pode dar para a melhoria da competência leitora das crianças aquando o ensino formal da leitura. Por fim, sugerimos caminhos exploratórios que visam o aumento do capital lexical de crianças de 2-3 anos e, concomitantemente, o desenvolvimento da sua consciência lexical e fonológica.

2 - Da aquisição do léxico à aprendizagem da leitura

2.1 - A aquisição do léxico

As primeiras estruturas linguísticas a que as crianças têm acesso são veiculadas pelos prestadores de cuidados do seio familiar, nomeadamente os pais e demais familiares que contactam com o recém-nascido, e pelos prestadores de cuidados das estruturas de apoio, principalmente creches e amas e, mais tarde, pré-escolar.

Se bem que as primeiras estruturas linguísticas dirigidas às crianças sejam pobres (Clark, 2009; Pereira, 1992; Sim-Sim, 1998), quando comparadas com as estruturas da língua usadas pelo falante adulto, o maternalês possui, não obstante, um papel determinante para a aquisição da fonologia e para a aquisição das primeiras estruturas lexicais da língua materna de uma criança.

O processo de aquisição de uma língua é, no entanto, complexo e faseado, implicando conhecimento fonológico, morfológico, sintático, lexical, semântico e pragmático (Clark, 1995; Clark, 2009). A aquisição de uma língua implica também, no triplo processo de percepção, compreensão e produção, um processo de *chunking*, *bootstrapping*, *scaffolding* e *mapping* (Clark, 2009; Guasti, 2004; Macwhinney, 1987).

Segundo Clark (1995: 1), “once children have some words, they begin to make generalizations about kinds of words – words for persons, places, and things, say, compared with words for actions and states”, pelo que “lexicon is central in language, and central in the acquisition of language”.

Entre as primeiras combinatórias de palavras produzidas pela criança e o discurso de um falante adulto há, todavia, um longo caminho a percorrer. Na aquisição do léxico, as crianças têm de aprender a que se refere exactamente cada palavra e em que contexto ela é utilizada uma vez que a aquisição do léxico e do seu significado estão intimamente interligadas. Partindo para o “jogo” da conceptualização sem qualquer conhecimento e apoiada unicamente no *input* que recebe (Clark, 2009), a criança tem de resolver problemas conceptuais relativos a escalas de referência (como saber qual a diferença entre uma colher de sopa, uma colher de sobremesa, uma colher de chá ou uma colher de café) e a referenciação de objetos. No caso particular da referenciação de objetos, a criança tem de destringir informações relacionais de inclusão (como no caso da hiperonímia e da holonímia); informações relacionais de polissemia (como estabelecer os matices significativos de uso de palavras como *operação*) e ambiguidades semânticas

(como mapear os diferentes objetos referidos pela palavra *vela*: vela de carro, vela de cera ou vela de barco) e, finalmente, tem de discriminar a sobreposição de traços/propriedades de objetos (como saber que todos os pais são homens mas nem todos os homens são pais ou saber que *cara* e *rosto* possuem o mesmo referente).

Neste processo, porém, o mais importante é que, tal como refere Clark, “as children pack more material into a single clause, they become able to convey more information in each utterance. This additional complexity comes at some cost: children have to master the range of constructions conventionally used to convey each shade of meaning they are trying to express” (Clark, 2009: 199).

Em síntese e tal como lembra Leffe (2000: 18), “o desenvolvimento inicia-se pela aprendizagem incidental com predomínio do input oral, altamente contextualizado. O aprendiz não está preocupado em aprender palavras novas, mas em construir um significado do que ouve. É só mais tarde, com a escolarização, que se inicia o processo formal de aprendizagem intencional do léxico, com o esforço deliberado e consciente em aprender novas palavras”.

2.2 - O papel dos educadores até à entrada para o 1º ciclo

Todos os prestadores de cuidados têm, portanto, impacto decisivo na (en)formação linguística dos aprendentes. Se os pais, dados os contactos privilegiados, determinam uma boa parte das aquisições lexicais e sintáticas dos seus filhos, os educadores, tendo em conta o número de horas que passam com as crianças, têm também um papel decisivo nessas aquisições uma vez que, como lembra Araújo (2011: 64-65) “as realizações linguísticas que envolvem a criança em contexto pré-escolar são determinantes para o desenvolvimento da sua competência lexical, apresentando-se as próprias realizações linguísticas dos educadores como modelos que a criança tendencialmente reproduz”.

O ambiente linguístico fornecido à criança é, na realidade, responsável pela sua maior ou menor diversidade lexical; pela maior ou menor complexidade das estruturas morfossintáticas e semânticas que utiliza; pelo maior ou menor treino no seguimento de instruções e pelo maior ou menor número de atividades precoces de leitura e escrita a que teve acesso. Efetivamente, Sim-Sim (1998) considera que, ao nível do desenvolvimento da linguagem, o domínio mais afectado pelo ambiente socioeconómico

em que se cresce é exactamente o conhecimento e a utilização de um determinado vocabulário, porquanto este opera como imagem de marca do meio social a que se pertence. A mesma autora, noutro trabalho (Sim-Sim, 1992), reconhece que alguns dos problemas apresentados pelas crianças ao nível da conceptualização, em particular no âmbito das sobregeneralizações, podem derivar da falta de léxico e do desconhecimento léxico.

Deste modo, os educadores gozam de um papel decisivo dado que podem potenciar aquisições e desenvolvimentos linguísticos diferenciados que venham a melhorar a proficiência das crianças no momento da aprendizagem da leitura e da escrita.

O tipo de actividades propostas no jardim de infância deve, por conseguinte, desenvolver a consciência fonológica e, simultaneamente, aumentar o capital lexical das crianças, promovendo o desenvolvimento da sua consciência lexical. Embora enfatizemos aqui a importância do desenvolvimento lexical das crianças durante o período correspondente ao jardim de infância, desde a creche ao final do pré-escolar, consideramos imprescindível que o 1º Ciclo contemple também actividades que visem aumentar o capital lexical das crianças e consolidar a sua consciência lexical, dado que a relação dialética que se estabelece entre léxico e sintaxe tem implicações ao nível da compreensão dos textos lidos e, conseqüentemente, no desempenho curricular dos alunos.

No entanto, para poder adequar as actividades ao nível etário e ao nível desenvolvimental do grupo com o qual trabalha no momento, é fundamental que o profissional, educador ou docente, “[saiba] o que significa conhecer uma palavra” e depois “[saiba] como evolui esse conhecimento” (Lefte: 2000: 15).

2.3 – O binómio língua oral/língua escrita

À entrada do 1º Ciclo, as crianças são portadoras de uma bagagem linguística que apresenta padrões de desenvolvimento diferenciados influenciados pela sua origem geográfica, étnica e sociocultural. Por isto, ao iniciarem a aprendizagem formal da leitura apresentam diferentes níveis linguísticos de domínio de campos lexicais e semânticos, de domínio de estruturas fráscas e de domínio de usos pragmáticos da língua.

O espaço escolar torna-se, sobretudo a partir do 1º Ciclo, o lugar da complexidade linguística e da progressiva acomodação da norma, enquanto meio de conhecimento, uma vez que este novo espaço:

- a) confronta o sujeito com discursos normativos e organizados em patamares crescentes de complexidade e de formalidade;
- b) instaura novos modos de interação verbal e
- c) propõe novas formas de relacionamento com a língua.

Neste novo espaço, em que a língua passa a ser também um objeto de conhecimento e de estudo, as crianças têm de lidar com duas variantes da língua pouco similares e são obrigados a reelaborar as suas próprias estruturas linguísticas.

Na verdade, muito embora a língua oral e a língua escrita sejam duas variantes de um mesmo sistema linguístico, o facto é que as estruturas lexicais e sintáticas usadas na oralidade diferem substancialmente das estruturas usadas na escrita (Bigas e Correig, 2001; Leffa, 2000). Socorrendo-se da paralinguagem e ancorando-se na entoação, as estruturas linguísticas da oralidade tendem a recorrer a frases curtas e encadeadas coordenativamente com um léxico menos erudito. Em contrapartida, as estruturas escritas encontradas nos textos tendem a recorrer a frases mais longas e encadeadas subordinativamente com um léxico mais erudito. Ou seja, a parataxe, que caracteriza a oralidade tanto de crianças como de adultos, transforma-se em hipotaxe nos textos escritos. Além do mais, o texto, para veicular os valores entoacionais e paralinguísticos, socorre-se da pontuação que cria problemas acrescidos aos jovens aprendizes (tanto no ato de leitura como no ato de escrita).

2.4 - A importância do conhecimento lexical para a aprendizagem da leitura

Vários autores (Allende e Condemarín, 2005; David, 2003; Duarte, 2000; Duarte 2008; Duarte 2011; Jolibert, 1994; Lencastre, 2002; Morais, 1997; Sim-Sim, 1998; Viana, 2002; Weiss, 2006, entre outros) salientam a estreita relação do conhecimento lexical 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.

Com efeito, às metas do âmbito da leitura propostas pelo Ministério da Educação para o 1º Ciclo (Buescu et al., 2012) subjaz o objetivo de formar leitores eficientes e fluentes.

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. 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: 42), 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”. 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 e Turner, 2002; Golombek e Cardinali, 2008). No caso particular da leitura, a percepção visual, a memória

(a curto e a longo prazo) e o conhecimento do mundo que nos rodeia são determinantes para a obtenção e relacionamento de informação.

O primeiro passo do processo de leitura dá-se com a receção de determinados estímulos visuais em interação com a intenção do leitor que selecciona 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 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 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 e Condemarín, 2005; Lopes, 2006b, Sim-Sim, 2006).

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” (Sim-Sim, 2009: 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.

E, exatamente as palavras de Leffa (2000: 7) resumem a necessidade de se trabalhar o léxico em contexto escolar de modo a potenciar a fluência e a eficiência leitora das crianças:

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

3 – Da praxis à prática no pré-escolar e no 1º Ciclo

3.1 – O Ensino do léxico

Nos últimos anos, vários estudos têm reiterado a necessidade de, em contexto lectivo, se ampliar o léxico dos alunos para colmatar as dificuldades de compreensão textual que vêm sendo reveladas pelos alunos (Araújo, 2011; David, 2003; Lopes, 2006b; Pais e Sardinha, 2011; Weiss, 2006, entre outros).

Tal como afirmamos acima, às metas do âmbito da leitura propostas pelo Ministério da Educação para o 1º Ciclo subjaz o objetivo de formar leitores eficientes e fluentes e nelas, com efeito, se lembra a necessidade de aumentar o capital lexical das crianças. Assim, para os 1º e 2º anos projeta-se que o aluno saiba “7. Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos. 8. Ler textos diversos. 9. Apropriar-se de novos vocábulos. 10. Organizar a informação de um texto lido. 11. Relacionar o texto com conhecimentos anteriores. 12. Monitorizar a compreensão” (Buescu et al., 2012: 9-10 e 15-16). Para os 3º e 4º anos, que o aluno saiba “5. Ler em voz alta palavras e textos. 6. Ler textos diversos. 7. Apropriar-se de novos vocábulos. 8. Organizar os conhecimentos do texto. 9. Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo. 10. Monitorizar a compreensão”¹. (Buescu et al. 2012: 21-22 e 28-29).

Não obstante, outros estudos mostram que as práticas letivas de ensino explícito de léxico durante o 1º Ciclo do Ensino Básico não têm colmatado as dificuldades de compreensão dos textos apresentados aos alunos, alertando para o facto de muitas das actividades se resumirem à explicação do vocábulo no contexto em que ocorre ou à simples confirmação do seu significado no dicionário, práticas estas sugeridas, inclusive, nos descritores de desempenho propostos pelo próprio ME na meta “Monitorizar a compreensão”². Por outro lado ainda, parece que, apesar do incremento dos momentos de leitura no pré-escolar, continuam a subsistir dificuldades de compreensão textual durante todo o 1º Ciclo do Ensino Básico. Cabe, então, a questionação: como inverter as

¹ A única alteração que existe entre as metas do 3º e do 4º ano é realmente a sua numeração.

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., 2012: 10) com uma mínima variação no 2º e no 3º anos: “Sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas e pedir informação e esclarecimentos ao professor, procurando avançar hipóteses” (Buescu et al., 2012: 16); “Sublinhar as palavras desconhecidas, inferir o significado a partir de dados contextuais e confirmá-lo no dicionário” (Buescu et al., 2012: 22). 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., 2012: 29).

dificuldades de compreensão leitora dos alunos e como e quando ampliar o seu acervo lexical?

Vários autores evidenciam a importância do ensino do léxico (Calaque, 2002; David, 2003; Duarte et al., 2011; Pais e Sardinha, 2011; Sim-Sim, 2006, 2009). 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: 30).

Sim-Sim (1992) 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: 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: 16).

Embora importe 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” (Guerra e Andrade, 2012: 233), Araújo lembra (2011: 78) que “um ensino do léxico orientado pelo rigor, exigência e criatividade proporciona aos alunos um desenvolvimento lexical com fortíssimas repercussões na compreensão da leitura”.

Parece indubitável que a solução passa pelo ensino de léxico e pelo desenvolvimento da consciência lexical das crianças. No entanto, esse ensino que, antes de mais, deve ser pautado pelo rigor científico deve, também, ser pautado pela criatividade e, na nossa ótica, deve ter início pelo menos a partir dos 3 anos.

3.2 – Caminhos exploratórios

A elaboração de propostas de caminhos exploratórios de abordagem ao léxico e a outras áreas da gramática não é nova, embora não caiba neste espaço a sua referenciação exaustiva dada a quantidade de propostas disponíveis para consulta. Contudo, as diferentes atividades concebidas e as propostas de abordagem à gramática dadas à estampa em Portugal visam, na sua grande maioria, auxiliar os docentes do 1º Ciclo e dirigem-se particularmente a este ciclo de estudos. Por outro lado e também em Portugal, as atividades de abordagem à gramática concebidas para o pré-escolar visam, quase exclusivamente, desenvolver e sedimentar a consciência fonológica e, só de forma transversal, trabalham a consciência lexical ou pretendem ampliar o capital lexical.

Assim, sugerimos seguidamente 2 atividades (passíveis de adaptação com diferentes tipos de variantes³) dirigidas a uma sala de creche, em particular de 2-3 anos, que visam aumentar o capital lexical de crianças.

3.2.1 – Conjuntos de palavras com características semelhantes

atividade	objetivo	materiais	área desenvolvida
<ul style="list-style-type: none"> Colocação/colagem de imagens num cartaz 	<ul style="list-style-type: none"> Ampliar o léxico Aumentar o conhecimento lexical Desenvolver a consciência de fonológica 	<ul style="list-style-type: none"> Carolina grossa Caixa Velcro Imagens coladas num cartão 	<ul style="list-style-type: none"> Consciência lexical Consciência de palavra Consciência fonológica

³ A variação pode ocorrer ao nível dos grupos de palavras escolhidos ou ao nível da sua adaptação a uma outra faixa etária.

A atividade consiste em pedir às crianças que retirem da caixa uma imagem, digam o nome do objeto e a coleem no cartaz que foi elaborado para o efeito. Na caixa, encontram-se imagens de palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas com estrutura silábica V, CV e CVG terminadas em –ão e são todas relativas a objetos concretos, uns do quotidiano das crianças outros menos conhecidos. Se a atividade for realizada mais perto do final do ano letivo, podemos introduzir na caixa palavras com estrutura silábica CVC e, se o grupo o permitir, podemos colocar na caixa intrusos, ou seja, palavras que não contenham a terminação –ão.

O cartaz deve estar acessível às crianças e deve ficar afixado na sala ou em lugar de destaque até ao final do ano letivo para que as crianças possam nomear os objetos das imagens sempre que queiram. Uma vez que o cartaz pode ser reutilizado com o mesmo grupo no ano seguinte para complexificar a atividade, sugerimos que haja um título que remeta para a terminação gráfica das palavras, tanto na sua forma maiúscula como minúscula. No ano seguinte, pode acrescentar-se à atividade a forma gráfica das palavras para que vão tomando contacto com as diferentes formas gráficas das palavras, fomentando-se, deste modo, a pré-leitura.

Exemplos de palavras a usar:

monossílabos	dissílabos	trissílabos
mão	balão	camião
pão	furão	avião
cão	leão	foguetão
	fogão	garrafão
	calção	coração
	melão	
	botão	
	pião	

3.2.2 – Relações semânticas de holonímia/meronímia

atividade	objetivo	materiais	área desenvolvida
<ul style="list-style-type: none">Colocação/colagem de imagens num cartaz	<ul style="list-style-type: none">Ampliar o léxicoAumentar o conhecimento lexicalReconhecer relações de holonímia/meronímiaDesenvolver a consciência de palavraDesenvolver a capacidade de observação do mundo à sua volta	<ul style="list-style-type: none">Carolina grossaCaixaVelcroImagens coladas num cartão	<ul style="list-style-type: none">Consciência lexicalConsciência fonológica

A atividade consiste em pedir às crianças que retirem da caixa uma imagem, digam o nome do objeto e a coletem no cartaz que foi elaborado para o efeito. Na caixa, encontram-se imagens de palavras que respeitam às partes que compõem um objeto, neste caso, o corpo humano exterior. No cartaz⁴, desenha-se um corpo de menino e outro de menina e na caixa colocam-se imagens de todas as partes constitutivas do corpo (braço, antebraço, mão, cabeça, perna, coxa, pé, cabelo) e da cara (boca, olhos, nariz, orelhas), deixando intrusos para dificultar a tarefa e obrigar as crianças a observar os seus colegas de modo a verificarem se a imagem corresponde ou não a uma parte do corpo humano. Os intrusos podem ser partes constitutivas dos corpos de outros animais como cão, gato, porco, vaca, galinha, peru, coelho, pato, elefante, etc.

O cartaz deve estar acessível às crianças e deve ficar afixado na sala ou em lugar de destaque até ao final do ano letivo para que as crianças possam nomear os objetos das imagens sempre que queiram. Uma vez que o cartaz pode ser reutilizado com o mesmo grupo no ano seguinte para complexificar a atividade, sugerimos que haja um

⁴ O mesmo cartaz pode ser reutilizado para trabalhar as roupas de rapaz/rapariga, de verão/inverno, visando a ampliação lexical e o conhecimento do mundo.

título que remeta para o holónimo “corpo humano”, tanto em maiúsculas como em minúsculas⁵. No ano seguinte, pode acrescentar-se à atividade a forma gráfica das palavras para que vão tomando contacto com as diferentes formas gráficas das palavras, fomentando-se, deste modo, a pré-leitura.

4 - Considerações finais

Tonietto et al. (2007: 114) defendem que “a compreensão das semelhanças e diferenças (...) é fundamental para o desenvolvimento linguístico e cognitivo [porquanto] esta competência intervém tanto na categorização dos fenómenos do mundo como na organização do sistema linguístico, que permitem relacionar os termos criados e a partir da sua proximidade semântica”. É nesta ótica que defendemos que o ensino do léxico tem de começar, primeiramente, no seio familiar e continuar, posteriormente, nas instituições de apoio à família, isto é, na creche e no pré-escolar.

Assim, a frase que encabeça o título da nossa reflexão, embora usada com frequência por prestadores de cuidados do seio familiar até idades avançadas das crianças, deve ser totalmente descartada das realizações linguísticas dos demais prestadores de cuidados, sobretudo os provenientes das estruturas de apoio à família, como amas, creche e pré-escolar. Do mesmo modo, o texto factício que usamos como citação de entrada serve única e exclusivamente para exemplificar um registo de língua totalmente desadequado ao desenvolvimento do léxico e da consciência lexical das crianças em creche, faixa etária em que se costumam trabalhar os sons dos animais. Por conseguinte, reiteramos o que vem sendo dito por diversos estudiosos: é imprescindível fornecer às crianças modelos de realizações linguísticas de qualidade e todos os educadores (educadores de infância, docentes do 1º Ciclo e pais) devem ter em mente este objetivo por forma a poderem potenciar o desenvolvimento linguístico das crianças e, simultaneamente, contribuir para o seu sucesso educativo.

Na nossa perspetiva, a possível solução para a minimização das dificuldades de compreensão leitora encontra-se a montante e não a jusante do problema. Ou seja, para que durante o 1º Ciclo as dificuldades de compreensão leitora sejam menos evidentes,

⁵ Na mesma ótica pode ser utilizado como holónimo *bicicleta*, *mota*, *casa*, *carro* ou outro objeto do quotidiano dos alunos. Esta mesma actividade pode ser reutilizada para trabalhar as relações de hiperónimo/hipónimo com crianças de 2-3 anos.

importa ampliar o conhecimento lexical das crianças, em particular, desde o pré-escolar e, sempre que possível, desde a creche.

Para intervir eficazmente, a Escola tem, no entanto, de estar aberta a práticas letivas e educacionais inovadoras, ancoradas na descoberta e integradas em projetos mais amplos que partam da curiosidade das crianças, tirando o maior partido possível da plasticidade cerebral que caracteriza o Ser Humano durante os primeiros anos de vida.

Referências bibliográficas

Alliende, F. e 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), pp. 60-81.

Bigas, M. e Correig, M. (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.

Buzan, T. (1990). *Use Your Head*. UK: BBC Books.

Calaque, E. (2002). *Les mots en jeux: l'enseignement du vocabulaire*. Grenoble: CRDP de l'Académie de Grenoble.

Clark, E.V. (1995). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, E.V. (2009). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

David, J. (2003). Construction du lexique et acquisition de la lecture. *Langage et Pratiques*, 31, pp. 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 e Gonçalves, A. (2011). *O Conhecimento da língua: desenvolver o conhecimento lexical*. Lisboa: ME/DGIDC.

Fauconnier, G. (1984). *Espaces mentaux. Aspects de la construction du sens dans les langues naturelles*. Paris: Edition de Minuit.

Fauconnier, G. e Turner, M. (2002). *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Nova Iorque: Basic Books/Perseus Books Group.

Fons Esteve, M. (2007). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Grao.

Golombek, D. A. e Cardinali, D. P. (2008). Mid, brain, education and biological timing. *Journal of Mind, Brain and Education*, 2(1), pp. 1-6.

Guerra, M. M. e 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), pp. 226-241.

Guasti, M. T. (2004). *Language acquisition – The growth of grammar*. Massachusetts: MIT Press.

Jolibert, J. (1994). *Formando Crianças Leitoras*. Porto Alegre: Artmed.

- Laranjeira, R. P. G. (2013). *Desenvolvimento lexical: perspectivas e práticas de professores no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação para obtenção do grau de mestre apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Leffa, V. J. (2000). Aspectos externos e internos da aquisição lexical. Leffa, V. J. (org). *As palavras e a sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Vol. 1. Pelotas: EDUCAT, pp. 15-44.
- Lencastre, L. (2002). *Leitura. A Compreensão de Textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/MCES
- Lopes, João A. (org.) (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades de Leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Lopes, João (coord.) (2006a). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim de Infância: manual de actividades*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, João (2006b). *Dificuldades de aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Porto: Edições Asa.
- Macwhinney, B. (1987). *Mechanisms of language acquisition*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- Marques, R. (1990). *Ensinar a ler, aprender a ler – um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editores.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Pais, A. P. e Sardinha, M.G. (2011). Os caminhos do ensino e da aprendizagem do vocabulário: intercultura, corpus textual e lexicultura. Consultado em 8 janeiro 2014. Disponível em http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1074/1/Braga_actas.pdf
- Pereira, D. R. (1992). *A linguagem dirigida à criança em fases iniciais da aquisição do português europeu como língua materna: aspectos lexicais e enunciativos*. Dissertação para obtenção do grau de mestre apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Sim-Sim, I. (1992). Desenvolvimento conceptual e lexical: que relação? *Revista Portuguesa de Educação*, 5(2), pp. 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., Duarte, C. e Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Tonietto, L. et al. (2007). Aquisição inicial do léxico verbal e aproximações semânticas em português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), pp. 114-123.
- Viana, F. L. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/MCES.
- Viana, F. L. (2009). *O ensino da leitura: a avaliação*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Weiss, J. (ed.) (2006). *Savoir lire, un défi permanent: Actes du Séminaire 2005 de l'AIDEP*. Neuchâtel: Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRDP).

xzclkjny
dfghijtrwq
ewqwert
hgfdsvb
çzxevb



EXEDRA
REVISTA CIENTÍFICA
ESEC

NÚMERO TEMÁTICO

**DIDÁTICA DO
PORTUGUÊS**
INVESTIGAÇÃO E PRÁTICAS