ABC

Alfabetização Baseada na Ciência

ALFABETIZAÇÃO BASEADA NA CIÊNCIA

Manual do Curso ABC

Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)

Manual do Curso ABC

Coordenador:

Carlos Francisco de Paula Nadalim, *Secretaria de Alfabetização.*

Ministério da Educação (Brasil)

Editores:

Rui A. Alves, *Universidade do Porto*

Isabel Leite, *Universidade de Évora*

Rui A. Alves • Isabel Leite
Editores

Alfabetização Baseada na Ciência

Manual do Curso ABC

Ministro de Estado da Educação
MILTON RIBEIRO

Secretário-Executivo
VICTOR GODOY VEIGA

Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLÁUDIA MANSANI QUEDA DE TOLEDO

Secretário de Educação Básica
MAURO LUIZ RABELO

Secretário de Alfabetização
CARLOS FRANCISCO DE PAULA NADALIM

Secretaria de Alfabetização
ANTHONY TANNUS WRIGHT
CLÁUDIA DA SILVA
DANIEL DO NASCIMENTO ASSIS FILHO
DANIEL PRADO MACHADO
EDUARDO FEDERIZZI SALLENAVE
FÁBIO DE BARROS CORREIA GOMES FILHO
FELIPE SALOMÃO CARDOSO
FRANCISCA NEGREIROS SILVA
GILDETE DUTRA EMERICK
IVONE COSTA DE OLIVEIRA
LUIZ CLÁUDIO LIMA COSTA
MANOELA VILELA ARAÚJO RESENDE
MARIANA ALMEIDA DE FARIA
MARIA EDUARDA MANSO MOSTAÇO
MAURÍCIO ALMEIDA PRADO
PAULA JOANA BAREIRO TAVARES
RENATA SILVA DE ALMEIDA DOS SANTOS
ROSIMERE GOMES ROCHA
STELA FONTES FERRERIA DA CUNHA
TALITA LIMA LEMES
VERÔNICA CARDOZO PESSOA DE CARVALHO
VICTOR DE CARVALHO SILVEIRA
WILIAM FERREIRA DA CUNHA

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CARLOS CEZAR MODERNEL LENUZZA
LORENA LINS DAMASCENO

Diagramação
ANA PAULA AZZAM

Equipe Porto Writing Group
TERESA JACQUES
WANIA LOPES
NUNO SEVERINO
MARIANA SILVA
CAIO TREVISAN

Coordenador
CARLOS FRANCISCO DE PAULA NADALIM

Editores
RUI A. ALVES
ISABEL LEITE

Autores
ISABEL ALÇADA
TOMÁS GOUCHA
MARTA MARTINS
DIANA ALVES
TATIANA POLLO
JOÃO A. LOPES
ANA COSTA
CECÍLIA AGUIAR
LOURDES MATA
IRENE CADIME
ANA CRISTINA SILVA
REBECCA TREIMAN
INÊS GOMES
ANA PAULA VALE
ISABEL LEITE
SANDRA FERNANDES
OTÍLIA DE SOUSA
TERESA COSTA PEREIRA
MARGARIDA ALVES MARTINS
RUI A. ALVES
MARIANA SILVA
MALATESHA JOSHI
SUZANNE CARREKER
LOUISA C. MOATS
ANA PAULA SOARES
MARISA LOUSADA
MARGARIDA RAMALHO
SUSANA ARAÚJO
OCTÁVIO MOURA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

A385

Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC / Isabel Alçada ... [et al.] ; organizado por Rui Alexandre Alves, Isabel Leite ; coordenado por Carlos Francisco de Paula Nadalim. – Brasília : Ministério da Educação (MEC) ; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021.
557p. – (Alfabetização Baseada na Ciência, ABC)

Inclui bibliografia e índice.
ISBN: 978-65-87026-86-2

I. Alfabetização. 2. Leitura. 3. Escrita. 4. Literacia. 5. Ensino. 6. Aprendizagem. I. Alçada, Isabel. II. Goucha, Tomás. III. Martins, Marta. IV. Alves, Diana. V. Pollo, Tatiana. VI. Lopes, João A. VII. Costa, Ana. VIII. Aguiar, Cecília. IX. Mata, Lourdes. X. Cadime, Irene. XI. Silva, Ana Cristina. XII. Treiman, Rebecca. XIII. Gomes, Inês. XIV. Vale, Ana Paula. XV. Leite, Isabel. XVI. Fernandes, Sandra. XVII. Sousa, Otília de. XVIII. Pereira, Teresa Costa. XIX. Martins, Margarida Alves. XX. Alves, Rui A. XXI. Silva, Mariana. XXII. Joshi, Malatesha. XXIII. Carreker, Suzanne. XXIV Moats, Louisa C. XXV. Soares, Ana Paula. XXVI. Lousada, Marisa. XXVII. Ramalho, Margarida. XXVIII. Araújo, Susana. XXIX. Moura, Octávio. XXX. Nadalim, Carlos Francisco de Paula. XXXI. Título. XXXII. Série.

CDD 372.41
2021-1377 CDU 372.41

Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva - CRB-8/9410 Índice para catálogo sistemático:

1. Alfabetização 372.41

2. Alfabetização 372.41

Capítulo 10

O Desenvolvimento do Vocabulário

Irene Cadime

Universidade do Minho

Resumo

A importância do vocabulário para a aprendizagem da leitura e da escrita é amplamente reconhecida. A investigação tem demonstrado que este se relaciona de forma recíproca com as competências de decodificação, fluência e compreensão da leitura. Para além disso, parece também estar associado a produções de maior qualidade na expressão escrita. A investigação tem também indicado que o ensino explícito é necessário para fomentar o desenvolvimento lexical, assumindo especial relevância nos primeiros anos de alfabetização. Neste capítulo, apresenta-se uma revisão da literatura atual sobre o desenvolvimento do vocabulário e os fatores que lhe estão associados. Focam-se, ainda, as inter-relações entre o vocabulário e as referidas dimensões da leitura e da escrita, explorando os mecanismos subjacentes. Partindo deste conhecimento, apresentam-se algumas sugestões práticas sobre estratégias empiricamente validadas que podem ser usadas em sala de aula para promover o alargamento e enriquecimento do vocabulário das crianças e, desse modo, potencializar a aquisição de competências de literacia.

Palavras-chave: vocabulário receptivo, vocabulário expressivo, amplitude do vocabulário, profundidade do vocabulário, literacia.

O Desenvolvimento do Vocabulário

Neste capítulo abordo o desenvolvimento do vocabulário e a sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita. Numa primeira parte introduzo o conceito de léxico mental, bem como os conceitos de amplitude e profundidade do vocabulário, centrais para a compreensão da complexidade do construto. Forneço, ainda, uma visão geral sobre o desenvolvimento destas duas dimensões do vocabulário e sobre os fatores que lhes estão associados. Numa segunda parte do capítulo, apresento uma revisão dos resultados da investigação sobre as inter-relações entre o vocabulário e as diferentes dimensões da leitura e da escrita. O capítulo termina com uma síntese de estratégias, empiricamente validadas, que podem ser aplicadas em sala de aula para promover o desenvolvimento do vocabulário.

O que é Importante Saber Sobre Vocabulário?

Podemos pensar no vocabulário como o nosso dicionário interno pessoal, isto é, uma lista de todas as palavras que conhecemos. Mas o que significa conhecer uma palavra? A maioria das pessoas responderia a esta pergunta dizendo que conhecer uma palavra implica saber o significado da mesma. No entanto, esta definição, aparentemente consensual, pode lançar dúvidas na hora de avaliar se uma palavra faz parte do vocabulário de uma criança. A maioria das palavras tem múltiplos significados (polissemia) e pode assumir diferenças sutis de significado dependendo dos contextos em que são usadas. A própria classe gramatical de uma palavra pode variar amplamente. Por exemplo, a palavra "vivo", pode ser um adjetivo (e.g., "Um ser vivo tem determinadas características"), um verbo (e.g., "Eu vivo no Canadá") ou um nome (e.g., "O lençol branco tem um vivo cor de laranja"). Mesmo enquanto adjetivo, a palavra "vivo" pode assumir diferentes significados: na frase "O artista decidiu utilizar um tom de amarelo vivo", a palavra é sinônimo de intenso, enquanto que na frase "A vitória do campeonato provocou um vivo entusiasmo nos torcedores" esta é usada para adjetivar algo que é acalorado ou enérgico, e na frase "O animal estava vivo" é usada como sinônimo de vivente ou que tem vida. Este exemplo ilustra a complexidade do construto e a dificuldade em aferir até que ponto uma palavra faz parte do léxico de uma criança, dado que esta pode conhecer parte destas variações, mas não todas.

O conhecimento aprofundado de uma palavra não se restringe meramente a saber o que ela representa. O nosso léxico mental, ou seja, o nosso "dicionário interno pessoal", armazena representações das palavras que conhecemos e, de acordo com a Hipótese da Qualidade Lexical (Perfetti & Hart, 2001), a qualidade destas representações pode ser muito variável.

Representações de alta qualidade especificam a forma fonológica das palavras e envolvem informação gramatical e semântica, que deverá incluir não só os múltiplos significados de uma palavra, mas também ligações para palavras relacionadas. Deste modo, as palavras que compõem o nosso léxico fazem parte de uma rede integrada de conhecimento (Pustejovsky, 2015). Toda esta informação leva a que representações de alta qualidade possam ser processadas mais rapidamente porque há mais oportunidades para ativar a informação relacionada com essa palavra. Quanto mais ativação a palavra receber, mais rapidamente e mais facilmente percebemos o seu significado ou acessamos à sua leitura correta. Pelo contrário, nas representações de baixa qualidade, em que não existe tanta informação associada às mesmas, é mais difícil acessar à palavra de modo a obter a sua forma fonológica e o seu significado (Perfetti, 2007). Quando as crianças aprendem a ler e a escrever, e à medida que contatam com a linguagem escrita, vão adicionando o conhecimento sobre a forma ortográfica das palavras às suas representações lexicais. Deste modo, uma representação de alta qualidade de uma palavra implica armazenamento de informação fonológica, ortográfica, sintática e semântica (Braze et al., 2007).

Importa, ainda, distinguir os conceitos de vocabulário receptivo e expressivo. O vocabulário receptivo refere-se à capacidade de compreender o significado quando se encontra a palavra na oralidade ou na escrita (Jalongo & Sobolak, 2011). Um vocabulário receptivo amplo suporta a compreensão do significado de uma mensagem, mas não significa necessariamente que essas palavras sejam usadas nas produções orais ou escritas. O vocabulário expressivo pode definir-se como a capacidade de produzir e usar as palavras corretamente para comunicar determinada mensagem (Owens, 2012).

Quando consideramos o papel do vocabulário na alfabetização, é igualmente importante considerar tanto a amplitude, como a profundidade do vocabulário (Coyne et al., 2009; Ouellette, 2006; Tannenbaum et al., 2006; Wasik et al., 2016). A amplitude do vocabulário relaciona-se com o número de entradas lexicais que uma criança possui, ou seja, com o número diferente de palavras que uma criança conhece. Por sua vez, a profundidade refere-se a quão bem as crianças conhecem uma determinada palavra. Como veremos neste capítulo, a amplitude e a profundidade do vocabulário estão inter-relacionadas, mas têm diferentes implicações para a aquisição dos diferentes aspectos da leitura e da escrita.

No que respeita à amplitude do vocabulário, desde tenra idade, o número de palavras que uma criança compreende é superior ao número de palavras que esta produz (Silva et al., 2017; Stolt et al., 2008), sendo a proporção estimada de 4:1 (Jalongo & Sobolak, 2011). A maioria das crianças começa a produzir as primeiras palavras por volta do primeiro ano de idade (Caselli et al., 1995; Silva et al., 2017). Daí em diante, vão produzindo mais palavras novas, até que, uns meses mais tarde, ocorre o chamado "salto no vocabulário" que se caracteriza por uma aceleração na produção de palavras (Goldfield & Reznick, 1990). Embora a existência deste "salto" não seja consensual na literatura e se admita que pode

não ocorrer de igual forma em todas as crianças (Conesa et al., 2010; Ganger & Brent, 2004), alguns estudos indicam que, não obstante a variabilidade interindividual, este ocorre durante o segundo ano de vida, quando, tipicamente, as crianças atingem o marco de cerca de 50 palavras no seu vocabulário expressivo (Goldfield & Reznick, 1990; Kauschke & Hofmeister, 2002; Stolt et al., 2008). Para além do aumento no número, os primeiros anos são também marcados por uma cada vez maior diversificação nas categoriais lexicais em que as palavras produzidas se inserem: as primeiras palavras são geralmente nomes relativos a objetos concretos ou designações de pessoas, interjeições e palavras usadas em contexto social ou rotinas, sendo que os predicados e as palavras de classe fechada começam a ser incorporadas no léxico infantil mais tarde (Cadime et al., 2018; Caselli et al., 1995; Marjanovič-Umek et al., 2013; Papaeliou & Rescorla, 2011; Stolt et al., 2008; Tardif et al., 2008).

Após os dois anos de idade, as crianças começam a aplicar progressivamente marcadores morfológicos, tais como a marcação de gênero, dos plurais ou dos tempos verbais (Szagun et al., 2006; Viana et al., 2017), e começam a formar campos semânticos cada vez mais complexos.

As capacidades de categorização das crianças vão-se desenvolvendo progressivamente e, por volta dos cinco anos, a maioria das crianças é já capaz de organizar estruturas semânticas hierárquicas (por exemplo, indicar que piranha e tubarão são duas espécies de peixe e que o peixe é um animal), e de perceber as relações de sinonímia e antonímia (por exemplo, perceber que vermelho e encarnado têm o mesmo significado, e que bonito e feio têm significados opostos) (Pérez-Pereira, 2004). Estima-se que, à entrada da escolaridade formal, as crianças aprenderam já cerca de 5000 a 10000 palavras na sua língua materna (Biemiller & Slonim, 2001; Segbers & Schroeder, 2017), sendo que esta enorme variação deriva não só das diferenças entre línguas, mas também da opção de se contabilizar (ou não) palavras com a mesma raiz como sendo palavras diferentes. Após a entrada na escolaridade formal, estima-se que aprendam cerca de 2000 a 3000 palavras por ano (Nagy & Scott, 2000).

A maioria das palavras não é explicitamente ensinada, mas é adquirida através de aprendizagem incidental durante exposição repetida. Nos primeiros anos, a aprendizagem de novas palavras ocorre através da oralidade, quando as crianças ouvem outras pessoas a usar palavras novas no seu discurso, daí que haja uma forte relação entre a quantidade e qualidade do discurso dirigido à criança e o seu desenvolvimento lexical (Newman et al., 2016; Rowe, 2012; Weisleder & Fernald, 2013). Neste sentido, vários são os estudos que apontam que crianças de níveis socioeconómicos mais baixos possuem, geralmente, um léxico menor comparativamente com os seus pares de níveis socioeconómicos mais altos (Hart & Risley, 1995; Johnson, 2015), colocando-as em risco de dificuldades futuras na aquisição de competências de leitura e de escrita (Greenwood et al., 2017). Apesar da aprendizagem de novas palavras e expressões continuar ao longo da vida, após a alfabetização torna-se cada vez mais provável que as palavras novas sejam aprendidas através da leitura e não apenas pela oralidade.

Em consonância com esta ideia, tem sido encontrada uma forte relação entre hábitos de leitura e vocabulário: crianças e adultos com mais hábitos de leitura, possuem, em geral, um vocabulário mais rico e diversificado (Richardson & Eccles, 2007; Sullivan & Brown, 2015).

Relativamente à profundidade do vocabulário, Nagy e Scott (2000) enumeram cinco dimensões que caracterizam o conhecimento sobre as palavras: (a) incrementalidade: a aprendizagem de palavras é um processo que ocorre em pequenos passos, à medida que se contacta com as mesmas; (b) polissemia: a mesma palavra pode ter significados diferentes ou significados semelhantes mas com pequenas nuances de diferenciação; (c) multidimensionalidade: o conhecimento das palavras inclui várias formas, incluindo a oral e a escrita, e dimensões, incluindo o conhecimento do seu significado, função gramatical e relação com outras palavras; (d) inter-relação: qualquer palavra relaciona-se com outras palavras, categorias, conceitos e ideias; e (e) heterogeneidade: o tipo de conhecimento que se pode adquirir acerca de uma palavra depende do tipo de palavra em causa. A incrementalidade é uma dimensão particularmente importante. Num trabalho seminal, Dale (1965) enumerou quatro estágios de conhecimento sobre uma palavra: (1) não ter ideia nenhuma sobre uma palavra; (2) ter ouvido previamente a palavra, mas não saber o seu significado; (3) reconhecer a palavra em um contexto específico, relacionado com uma categoria ou ideia; e (4) perceber o significado da palavra numa multiplicidade de contextos. Em fases iniciais de aprendizagem, podemos reconhecer que já ouvimos (ou vimos uma palavra escrita), mas não sabermos o que ela significa. Neste ponto pode existir uma representação fonológica (ou ortográfica) parcial da palavra, sem uma representação semântica ou informação gramatical associada.

À medida que o contato com a palavra aumenta, começamos a compreender as situações e contextos em que a palavra pode ser usada e começamos a ganhar conhecimento sobre o seu possível posicionamento em frase. Naturalmente que este conhecimento é, numa primeira fase, limitado a significados e contextos específicos. Só através do contato com a mesma palavra em contextos variados, se desenvolve a compreensão de significados diferenciados da palavra em contextos diferentes e se enriquece a sua representação com a associação a palavras relacionadas no léxico mental (Nagy & Scott, 2000; National Reading Panel, 2000). Por conseguinte, a exposição repetida às palavras em múltiplos contextos é determinante para promover a profundidade do vocabulário.

Dado que o vocabulário depende fundamentalmente das experiências das crianças, há uma grande variação entre as crianças na extensão e profundidade do seu vocabulário no início da alfabetização (Murphy et al., 2016). Um vocabulário pouco extenso e pobre dificultará a aquisição das competências de leitura e escrita, o que se poderá repercutir em dificuldades em diversas áreas de aprendizagem, dado que as crianças experienciarão dificuldades não só para entender o que ouvem, mas também para compreenderem aquilo que leem (Jalongo & Sobolak, 2011).

Na seção seguinte, são apresentados os principais resultados da investigação empírica acerca da relação entre o vocabulário e a aquisição de competências de leitura e de escrita.

O que Mostra a Investigação Empírica?

A linguagem oral é a base para a aprendizagem da linguagem escrita. A investigação tem demonstrado que o vocabulário é um forte preditor do sucesso na alfabetização, permeando o desenvolvimento de competências de decodificação, fluência e compreensão da leitura, bem como de competências de ortografia e expressão escrita (Bleses et al., 2016; Duff et al., 2015; Kim et al., 2010; Ouellette & Beers, 2010).

Centremo-nos, em primeiro lugar, na relação entre o vocabulário e a decodificação de palavras, que tem sido encontrada repetidamente na investigação (e.g., Mitchell & Brady, 2013; Ouellette, 2006). A decodificação pode ser definida como a capacidade de decifrar o código escrito, de modo a obter a leitura correta das palavras (Gough & Tunmer, 1986). De acordo com o modelo de dupla via de Coltheart (2005), existem duas vias para a leitura de palavras: a via fonológica (também designada por sub-lexical ou indireta) e a via visual (também designada por lexical ou direta). A via fonológica é utilizada quando a pronúncia correta de uma palavra é obtida através da aplicação do conhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas. Neste sentido, as palavras regulares podem ser lidas corretamente, mesmo que o leitor desconheça o seu significado, desde que conheça o princípio alfabético e consiga aplicar as referidas correspondências grafema-fonema. Quando as crianças começam a aprender estas correspondências, já possuem um léxico amplo, onde armazenam representações que incluem a estrutura fonológica e o significado das palavras que conhecem na oralidade, bem como ligações com palavras relacionadas. Como foi referido anteriormente, a aprendizagem da linguagem escrita faz com que estas adicionem informação ortográfica a estas representações. Neste sentido, se as palavras a serem lidas já estão no léxico do leitor, a aplicação de apenas uma parte das correspondências grafema-fonema, pode ser suficiente para obter uma leitura correta da palavra a ser lida. Mas se a palavra a ser lida não está no léxico do leitor, então toda a informação ortográfica tem de ser usada para a decodificação e uma nova representação lexical tem de ser criada integralmente, o que coloca exigências adicionais ao processo de decodificação. Para além disso, a via fonológica é de pouca utilidade para a leitura de palavras irregulares, dado que não é possível aplicar as regras de correspondência entre grafemas-fonemas para obter a sua leitura correta (Sucena et al., 2009). Neste caso, a via visual é a via privilegiada e implica o acesso direto à representação da palavra armazenada no léxico do leitor. Neste sentido, crianças com um vocabulário mais extenso terão maior probabilidade de possuírem já alguma informação armazenada

no léxico relativa a uma palavra irregular que deverão ler, aumentando, deste modo, a probabilidade de uma leitura correta (Perfetti, 1998). Ehri (2014) apresenta, ainda, duas outras estratégias usadas pelos leitores para decodificarem palavras que não conhecem: por analogia e por predição.

A primeira estratégia envolve procurar no léxico uma palavra que seja ortograficamente semelhante e ajustar a pronúncia da palavra de acordo com essa semelhança. A segunda envolve usar as letras iniciais e eventuais pistas contextuais (por exemplo, presentes na frase ou em imagens) como apoio para a leitura da palavra. Em ambos os casos, um vocabulário mais amplo potencializa o sucesso da utilização destas estratégias na leitura de palavras.

A investigação tem, no entanto, demonstrado que a profundidade do vocabulário é tão ou mais importante do que a sua extensão para os processos básicos de leitura. Tal como já foi referido, a Hipótese da Qualidade Lexical (Perfetti & Hart, 2001) postula que, quanto mais sabemos sobre uma palavra, mais fácil é acessar à sua representação e, por conseguinte, mais rapidamente conseguiremos lê-la. Por outras palavras, a profundidade do vocabulário está associada a uma maior rapidez no acesso ao léxico (Oakhill et al., 2012). Esta ideia é congruente com os resultados da investigação que têm sugerido uma associação positiva entre o vocabulário e a fluência na leitura (Fernandes et al., 2017; Tobia & Marzocchi, 2014), ou seja, "a capacidade que um indivíduo tem para ler um texto de forma precisa, rápida e com expressividade adequada" (National Reading Panel, 2000, p. 3-5).

A investigação tem também demonstrado que a relação entre vocabulário e as competências de decodificação e de fluência da leitura não é meramente unidirecional, mas sim recíproca.

Por exemplo, em um estudo longitudinal com crianças holandesas entre o primeiro e o sexto ano de escolaridade, o vocabulário previu a leitura posterior de palavras no 1° e 2° anos, e a leitura de palavras previu níveis posteriores de vocabulário, embora este segundo efeito apenas fosse observado a partir do segundo ano de escolaridade (Verhoeven et al., 2011). Resultados semelhantes têm sido encontrados para a fluência de leitura. Por exemplo, os resultados de um estudo com estudantes portugueses indicaram que a fluência na leitura de textos previa os níveis de vocabulário das crianças tanto no primeiro como no sexto ano de escolaridade (Fernandes et al., 2017). Deste modo, não só o vocabulário é um forte preditor dos níveis de leitura de palavras e fluência de leitura alcançados, como o desempenho obtido nestas competências parece contribuir para melhorias no vocabulário. De fato, crianças com melhores competências de decodificação e de fluência tendem a envolver-se mais em atividades de leitura (Leppänen et al., 2005; Mol & Bus, 2011), o que aumenta as oportunidades para que a criança contate com mais palavras e em contextos mais diversificados, o que potencializa o alargamento e enriquecimento do vocabulário.

A investigação tem também encontrado uma forte relação entre vocabulário e compreensão da leitura (Kim & Pallante, 2012; Ouellette & Shaw, 2014; Ribeiro et al., 2016; Ricketts et al., 2007; Swart et al., 2017). Esta associação tem sido encontrada em diversas ortografias e parece ser cada vez mais forte à medida que as crianças avançam na escolaridade (Fernandes et al., 2017; Ouellette & Beers, 2010; Seigneuric & Ehrlich, 2005). Este resultado da investigação tem sido interpretado como sendo resultado da progressiva automatização da leitura que ocorre ao longo da escolaridade. Na fase inicial da alfabetização, os processos de decodificação consomem uma elevada quantidade dos recursos cognitivos disponíveis. Á medida que estes processos se tornam mais automáticos, há uma maior disponibilidade de recursos cognitivos para os processos de compreensão (Stanovich, 2000).

Deste modo, o vocabulário e outras competências linguísticas tornam-se preditores cada vez mais fortes dos níveis de compreensão da leitura alcançados pelas crianças (Catts et al., 2005; Tilstra et al., 2009). Ainda assim, a investigação tem demonstrado que, mesmo quando as competências de decodificação são controladas, o vocabulário explica uma parte significativa da variância observada na compreensão da leitura, sendo que este resultado tem sido observado em crianças e jovens de diversas faixas etárias (Braze et al., 2007; Tilstra et al., 2009).

Mas quais são os mecanismos que explicam a existência desta relação? A compreensão da leitura é a capacidade de construir significados a partir da linguagem escrita (*RAND Reading Study Group*, 2002; Snow & Sweet, 2003). Um dos modelos teóricos mais úteis para entender os processos envolvidos na compreensão é o modelo construção-integração de Kintsch e colaboradores (Kintsch, 1998; Kintsch & Rawson, 2005; Kintsch & Van Dijk, 1978). De acordo com esse modelo, o objetivo da compreensão é construir uma representação mental coerente da situação descrita pelo texto, denominada de modelo situacional do texto. A construção do modelo situacional requer o processamento de dois níveis inferiores: (a) o código de superfície, que se refere às unidades linguísticas (palavras e frases) no texto, e (b) o texto base, que se refere à construção de uma representação das proposições elementares expressas pelo texto, ou seja, inclui a estrutura linguística do texto e o seu significado (Kintsch & Rawson, 2005). O vocabulário assume, assim, um papel importante na construção da representação do texto base, uma vez que a construção das proposições elementares expressas pelo texto requer o processamento lexical de palavras e frases. Embora o significado de muitas palavras possa ser deduzido mediante o uso de pistas contextuais, as estimativas apontam para a necessidade de conhecimento de uma percentagem de, pelo menos, 90% das palavras contidas em um texto para que este possa ser compreendido (Nagy & Scott, 2000). No entanto, os efeitos do vocabulário parecem ir muito para além da simples compreensão do significado das palavras isoladamente.

O modelo situacional é uma representação mais abstrata que inclui não apenas o processamento dos dois níveis enunciados, mas também a integração do conhecimento prévio dos leitores (Cain, 2009;

Graesser et al., 1994). De fato, o texto escrito raramente apresenta explicitamente todas as ideias e, frequentemente, uma parte substancial da mensagem tem de ser inferida. As inferências têm, assim, a função de preencher construtivamente os hiatos da mensagem lida, mediante a adição de elementos semânticos não explícitos (Kintsch & Rawson, 2005). A realização de inferências pressupõe, deste modo, que o leitor vá para além do significado literal do texto e que construa representações mentais a partir da aplicação dos seus próprios conhecimentos às indicações explícitas da mensagem (Cain & Oakhill, 2014; Gutiérrez-Calvo, 1999). A existência de conhecimentos prévios sobre o tópico tratado em um determinado texto é, assim, fundamental para a compreensão do mesmo. Deste modo, os conhecimentos prévios e o domínio de vocabulário específico parecem ser competências complementares: quanto mais soubermos sobre um tópico, mais provável é que tenhamos a extensão e a profundidade de vocabulário necessárias para a compreensão do texto (Oakhill et al., 2015). Recordando a ideia basilar da Hipótese da Qualidade Lexical (Perfetti & Hart, 2001) de que uma representação completa de uma palavra inclui informação semântica, incluindo ligações para palavras relacionadas, tal significa que quando temos um extenso conhecimento sobre um tópico, é provável que o vocabulário relacionado com o mesmo se encontre bastante bem representado e interligado no nosso léxico mental, potencializando a compreensão da leitura (Coppens et al., 2013). Os resultados da investigação têm também convergido no sentido de apontar que a compreensão da leitura tem uma relação mais forte com a profundidade do vocabulário do que com a amplitude (Ouellette, 2006; Tannenbaum et al., 2006). Por conseguinte, a compreensão parece ser mais bem-sucedida quando há um conhecimento mais aprofundado das palavras, do que quando as crianças conhecem muitas palavras apenas superficialmente.

À semelhança do que acontece com a leitura de palavras e fluência, também a relação entre vocabulário e compreensão da leitura parece ser recíproca, ou seja, não só o vocabulário prediz a compreensão da leitura, como os níveis de compreensão da leitura predizem a amplitude e profundidade do vocabulário (Verhoeven & van Leeuwe, 2008; Wagner & Meros, 2010). Crianças com melhores competências de compreensão tendem a ler mais e a ser mais capazes de usar o contexto para deduzir significados de palavras novas ou que assumem diferentes significados em função desse mesmo contexto, o que contribui para o referido alargamento e enriquecimento do seu vocabulário (Mol & Bus, 2011). No entanto, esta reciprocidade verifica-se também com as competências de compreensão oral, ou seja, com a capacidade de construir significados a partir de informação recebida oralmente (Verhoeven & van Leeuwe, 2008). Quanto mais informações a criança ouve (por exemplo, histórias ou conversas), mais palavras (e seus significados) ela pode aprender. Por sua vez, quanto mais palavras a criança souber, melhores serão os níveis de compreensão que ela obtém das informações orais. Tendo em conta que a compreensão oral é uma das variáveis mais fortemente correlacionadas com a compreensão da leitura (Cadime et al., 2017; Santos et al., 2020), torna-se ainda mais saliente o papel

do vocabulário para o sucesso da alfabetização.

Face ao exposto, não é surpreendente que a investigação tenha demonstrado que crianças com dificuldades na compreensão da leitura apresentam défcits de vocabulário concomitantes (Stothard & Hulme, 1992). A investigação parece também ser consensual ao demonstrar que intervenções focadas em promover o vocabulário têm efeitos positivos ao nível da compreensão (Apthorp et al., 2012; Elleman et al., 2009; Lubliner & Smetana, 2005; Wright & Cervetti, 2017). No entanto, uma revisão sistemática recente (Wright & Cervetti, 2017) aponta que dependendo do tipo de intervenção realizada, os efeitos podem ser relativamente limitados, no sentido em que os ganhos se restringem à aprendizagem do conjunto de palavras que é explicitamente ensinado. A mesma revisão sistemática mostra que as intervenções com efeitos mais abrangentes são aquelas em que as crianças são ensinadas a monitorar a sua compreensão e a usar uma multiplicidade de estratégias para chegar ao significado das palavras desconhecidas (Wright & Cervetti, 2017).

A investigação sobre as relações entre o vocabulário e a escrita não é tão abundante como a investigação sobre as relações entre este e a leitura. Ainda assim, parece ser consensual que a diversidade lexical, isto é a quantidade de palavras diferentes utilizadas, é um bom indicador da qualidade das composições escritas (Gebril & Plakans, 2016; McNamara et al., 2010; Yu, 2010). Todavia, a relação entre o vocabulário e a expressão escrita parece ser moderada pelas competências de ortografia das crianças. Um estudo com crianças dos primeiros anos de escolaridade, mostrou que crianças com dislexia e crianças sem dislexia, mas com problemas de ortografia equiparáveis, tendiam a produzir composições escritas com menor diversidade lexical do que crianças sem este défcit (Sumner et al., 2014). Estes resultados sugerem que as crianças tendem a preferir utilizar nas suas composições as palavras que sabem escrever corretamente, independentemente da quantidade de vocabulário que possuem armazenado no seu léxico. Outros estudos de tipo descritivo e correlacional sugerem também que o número de erros se correlaciona negativamente com o número de palavras diferentes utilizado na escrita (Wood et al., 2017) e que a diversidade lexical na escrita aumenta ao longo dos anos de escolaridade, à medida que os erros de ortografia diminuem (Wood et al., 2020). Embora estes estudos não permitam estabelecer uma relação causal entre as variáveis, parecem sugerir uma relação estreita, pelo que qualquer intervenção para melhorar a diversidade lexical na composição escrita, deverá passar também por um trabalho de promoção da ortografia, caso existam dificuldades nesta área.

O que Fazer em Sala de Aula?

Em sala de aula, a aprendizagem de palavras novas pode ser incidental, no sentido em que estas podem surgir espontaneamente em um debate oral ou estar presentes em um texto que está a ser lido (Beck et al., 2002; Wasik et al., 2016). Neste sentido, as oportunidades para esta aprendizagem incidental podem ser promovidas aumentando a frequência destas atividades. No entanto, o ensino explícito do vocabulário é também necessário e desejável, no sentido em que parece ter efeitos bastante positivos na aprendizagem de palavras (Beck & McKeown, 1991; Ford-Connors & Paratore, 2015; Marulis & Neuman, 2010; Silverman et al., 2014). A primeira questão que deve ser considerada é que conjunto de palavras ensinar, dado que não é viável ensinar explicitamente todas as palavras que as crianças precisam de aprender. O modelo de três estratos de Beck e colaboradores (2002) fornece uma estrutura útil para a decisão sobre as palavras a priorizar no ensino explícito. As palavras de nível um são aquelas que ocorrem na oralidade com tanta frequência que as crianças provavelmente aprendê-las-ão incidentalmente, sem que haja necessidade de instrução explícita (por exemplo, carro, frio ou bonito). As palavras de nível dois são menos frequentes na oralidade, mas ocorrem com frequência no texto escrito e têm um significado que pode ser usado em múltiplos domínios e, por isso, são palavras de extrema utilidade (por exemplo, contraditório, justificar ou reflexo). O nível três é composto por palavras muito pouco frequentes e específicas de certos domínios (por exemplo, ecossistema, fotossíntese ou subtração). Os níveis dois e três são, então, aqueles onde existe necessidade de um ensino explícito. As palavras do nível dois, por serem aquelas que aparecem mais frequentemente no texto escrito e pela sua transversalidade, deverão ser alvo de especial atenção e o seu ensino priorizado (Beck et al., 2005; Jalongo & Sobolak, 2011).

A questão seguinte prende-se com as técnicas a usar para este ensino explícito. A apresentação ou a indicação para que os alunos procurem definições de dicionário das palavras selecionadas é uma técnica frequentemente usada em sala de aula (Blachowicz et al., 2006), mas que tem sérias limitações. A primeira limitação prende-se com o fato de frequentemente estas definições serem difíceis de compreender, sobretudo por crianças. Vejamos, a título de exemplo, uma definição de dicionário encontrada para a palavra *reflexo:*

adjetivo
1. Produzido por reflexão, refletido.
2. Inconsciente, instintivo, involuntário; que se faz sem consciência do fato.
3. [Gramática] O mesmo que reflexivo.
nome masculino
4. Efeito produzido pela luz refletida.

5. Clarão.
6. Efeito da reflexão (da luz, do som, etc.).
7. [Figurado] Imagem confusa, reminiscência.
in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, https://dicionario.priberam.org/reflexo

Uma segunda limitação prende-se com o tipo de aprendizagem obtida após a apresentação ou consulta destas definições: é extremamente difícil que uma criança consiga memorizar eficazmente as definições, na ausência de integração com informação anterior que já possui no seu léxico mental. Uma última limitação relaciona-se com o fato de que, mesmo que a criança consiga memorizar a definição, tal não garante que a criança consiga compreender e usar a palavra nos diferentes contextos específicos em que ela irá surgir ou ser requerida.

Deste modo, a investigação é unânime em recomendar que o ensino explícito do vocabulário deve ser integrado no currículo e deve partir de interações produtivas com textos, tarefas e debates orais correntes em sala de aula (Ford-Connors & Paratore, 2015; Stahl, 2005). Para além disso, sobretudo nos anos iniciais da alfabetização, a profundidade do vocabulário é promovida quando: (a) se desenvolve tanto o conhecimento da definição, como o conhecimento de uma série de ligações semânticas e conceitos relacionados; (b) se fornece exposição às palavras-alvo em múltiplos contextos; e (c) se exige que as crianças explicitem o seu raciocínio à medida que fazem associações entre as palavras (Beck et al., 2002; Beck & McKeown, 1991; Silverman et al., 2014). De ressalvar ainda que as técnicas mais eficazes envolvem não só a discussão oral destes aspectos, mas também o contato com a forma escrita das palavras, de modo a potencializar a qualidade da representação mental que vai integrar o léxico da criança (Ehri, 2014). Apresentam-se, de seguida, algumas propostas de atividades e estratégias que integram estes princípios e que devem ser usadas de forma complementar.

Audição e Leitura de Histórias

Como já foi referido, a leitura de histórias para as crianças é uma estratégia eficaz para promover o seu vocabulário. No entanto, a investigação tem mostrado que esta tem efeitos positivos não só com crianças do pré-escolar e dos anos iniciais da alfabetização, mas também com crianças e adolescentes de anos de escolaridade mais avançados (Coyne et al., 2009; Penno et al., 2002; Wasik et al., 2016). Um aspecto relevante é o de que a audição de histórias não deve ser uma atividade passiva para as crianças (Hargrave & Sénéchal, 2000). Neste sentido, estratégias como o estabelecimento de um objetivo para a audição daquela história, realização de um reconto e/ou resposta a perguntas e discussão oral do significado de palavras desconhecidas para uma ou mais crianças devem ser integradas na atividade. O recurso a imagens ou a ilustrações para esclarecer o significado de algumas palavras pode também ser útil, sobretudo com crianças nos anos iniciais da escolaridade (Apthorp, 2006). Estas estratégias têm, geralmente, também efeitos benéficos nas competên-

cias de compreensão (Cubukcu, 2008) e podem ser complementadas com tarefas de aprofundamento do vocabulário descritas nas seções seguintes deste capítulo. Um segundo aspecto que deve ser considerado é o da qualidade dos textos. Os textos devem ser intelectualmente desafiantes para as crianças e conter uma linguagem rica (Duarte, 2011). A reestruturação dos materiais de leitura, substituindo, por exemplo, palavras excessivamente fáceis por palavras mais desafiantes é, por vezes, também aconselhada (National Reading Panel, 2000). A tecnologia pode também ser uma aliada, no sentido em que podem ser usados audiolivros ou textos gravados acompanhados de imagens ou de outros recursos que ajudem a aumentar a motivação da criança para a audição da história (Jalongo & Sobolak, 2011; Ribeiro et al., 2016).

A leitura de histórias por parte das crianças é uma atividade que também deve ser frequente em sala de aula, à medida que as crianças desenvolvem essa competência. Dado que o objetivo de qualquer tarefa de leitura passa pela compreensão do material a ser lido, o trabalho sobre o vocabulário deve ser feito, preferencialmente, na fase de pré-leitura (Viana et al., 2010). Nesta fase, o professor deverá dar indicações sobre o texto, levar os alunos a refletir e fazer previsões sobre o conteúdo do texto a partir, por exemplo, do título ou de ilustrações, fornecer explicações sobre o significado de determinadas palavras ou expressões ou usar outra estratégia como, por exemplo, a elaboração de mapas semânticos para conceitos centrais no texto. A realização destas atividades nesta fase faz com que a probabilidade de os alunos terem de interromper a leitura para procurarem os significados de palavras que desconhecem diminua. Interrupções muito frequentes levam a que a compreensão possa ficar comprometida. Para além disso, a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos realizada nesta fase potencializa a integração de novo vocabulário no léxico mental, dado que esta aprendizagem parece ser mais eficaz quando é integrada na rede conceitual pré-existente (Eeds & Cockrum, 1985). Por outras palavras, a probabilidade de os alunos integrarem uma palavra nova no seu vocabulário é maior quando os alunos fazem associações entre a informação nova e aquilo que já conhecem (National Reading Panel, 2000).

Ainda assim, ao longo da leitura, podem pontualmente surgir outras palavras desconhecidas para algumas crianças. Neste caso, o professor pode funcionar como uma espécie de "ponto de contato", em que serve como fonte para o esclarecimento imediato da palavra desconhecida durante a leitura (Stahl, 2005). Esta estratégia é especialmente adequada quando a palavra desconhecida para as crianças tem um sinônimo de uso mais corrente e que provavelmente faz parte do seu vocabulário (por exemplo, quando para a palavra malfeitor, o professor indica que malfeitor significa bandido). Este esclarecimento deve ser breve, de modo a minimizar a interrupção da leitura, e pode ser solicitado pela criança ou ser iniciado pelo professor perante sinais de que a criança está a debater-se com a palavra. Ressalve-se que esta estratégia deve ser usada muito esporadicamente, nas condições referidas, e nunca substituir um ensino mais aprofundado do vocabulário (Christ & Wang, 2010).

Em anos iniciais da escolaridade, a leitura de histórias pode também ser usada como base para a construção de um repositório de palavras. Este repositório pode ser materializado através de uma caixa com cartões posicionada em um ponto acessível da sala de aula. De cada vez que surgirem palavras novas durante a leitura de textos, estas podem ser registradas em um dos cartões. Utilizando a estrutura proposta por Eeds e Cockrum (1985), cada cartão deverá ser dividido em quatro partes iguais (ou seja, quatro quadrados), sendo que em um primeiro quadrado deverá ser registrada a palavra, e nos seguintes a sua definição, exemplos de utilização da mesma e antónimos, caso existam. Estes cartões devem ser elaborados de forma colaborativa pela turma e podem ser a base para outras tarefas, como por exemplo, tarefas de categorização, de comparação com outras palavras ou tarefas de escrita.

Tarefas de Ensino Explícito do Significado das Palavras e Conceitos Associados

A simples memorização de definições, sejam estas provenientes de dicionários ou mais simplificadas, é uma tarefa que parece contribuir pouco para o aprofundamento do vocabulário Como se referiu anteriormente, uma representação lexical rica é aquela que inclui os significados da palavra em múltiplos contextos, mas também informação relacionada com outras palavras.

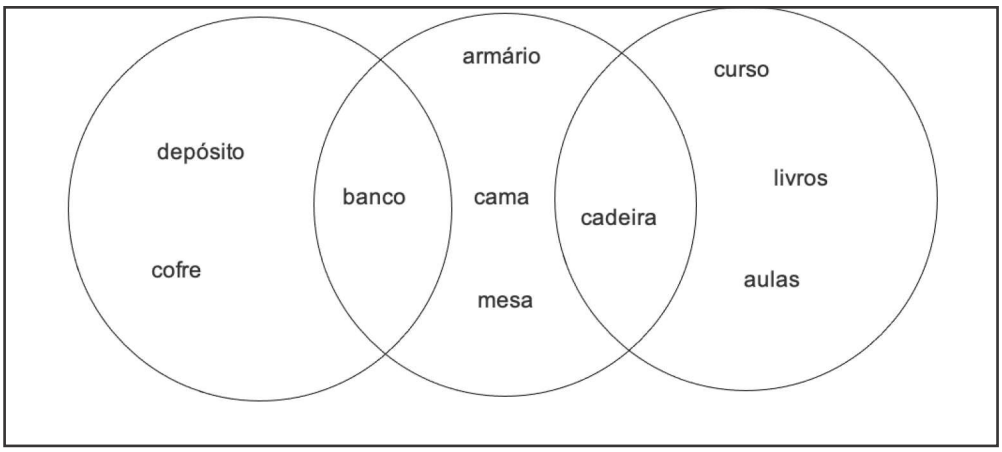
Neste sentido, Stahl (2005) sugere que o léxico pode ser enriquecido através de tarefas que contemplem:

(a) sinonímia e antonímia: propor aos alunos tarefas em que estes devem encontrar sinônimos e antónimos de um conjunto de palavras novas requer que estes reflitam sobre os aspectos centrais da palavra;
(b) categorização: conhecer uma palavra significa conhecer a(s) categoria(s) em que ela se insere, pelo que podem ser propostas tarefas de categorização aos alunos, por exemplo, fornecendo palavras escritas em cartões, para que estes os agrupem em categorias supra-ordenadas, justificando, de seguida, as suas opções;
(c) comparações com palavras semelhantes: as relações com outras palavras podem ser mais complexas do que as simples relações "horizontais", como no caso da busca de sinônimos, ou "verticais", como no caso da categorização. A utilização de esquemas ou diagramas pode ser útil para levar as crianças a refletir sobre as inter-relações entre as palavras (Christ & Wang, 2010). Na figura 1, apresenta-se um exemplo de um diagrama de Venn para ilustrar as relações entre algumas palavras. No círculo central encontram-se palavras que podem ser categorizadas como "peças de mobiliário". No entanto, duas destas palavras – banco e cadeira – localizam-se na intersecção com outros dois conjuntos de palavras. As palavras do primeiro círculo podem ser categorizadas como "locais onde se deposita algo" e as palavras do terceiro círculo podem ser categorizadas como "palavras relacionadas com a universidade". Pretende-se que a referida esquematização leve as crianças a explorar e a refletir sobre os diferentes significados das palavras banco e cadeira e que esta gere uma representação semântica mais completa das mesmas. A exploração dos significados destas palavras

pode ser feita com recurso a vários meios, passando pela consulta de dicionários ou pela procura na internet, com apoio do professor. Nalgumas situações, a procura de imagens na internet pode ser um recurso bastante útil para esclarecer significados, ultrapassando a dificuldade inerente a algumas definições (Viana et al., 2010). Para crianças mais novas, os diagramas de Venn poderão ser utilizados para trabalhar conceitos mais simples. Por exemplo, podem ser usados para fazer a distinção entre animais carnívoros, herbívoros e onívoros (Christ & Wang, 2010) ou ser usados para esclarecer o conceito de anfíbio, localizando exemplos destes animais na intersecção de dois círculos que incluem animais que andam na água e animais que andam na terra (Stahl, 2005). Estes diagramas podem ser usados como base para a discussão dos conceitos ou, em alternativa, a sua elaboração pode ser feita pelas próprias crianças, fornecendo-lhes desenhos e/ou palavras escritas que representem os diferentes subgrupos que irão integrar o diagrama.

Figura 1

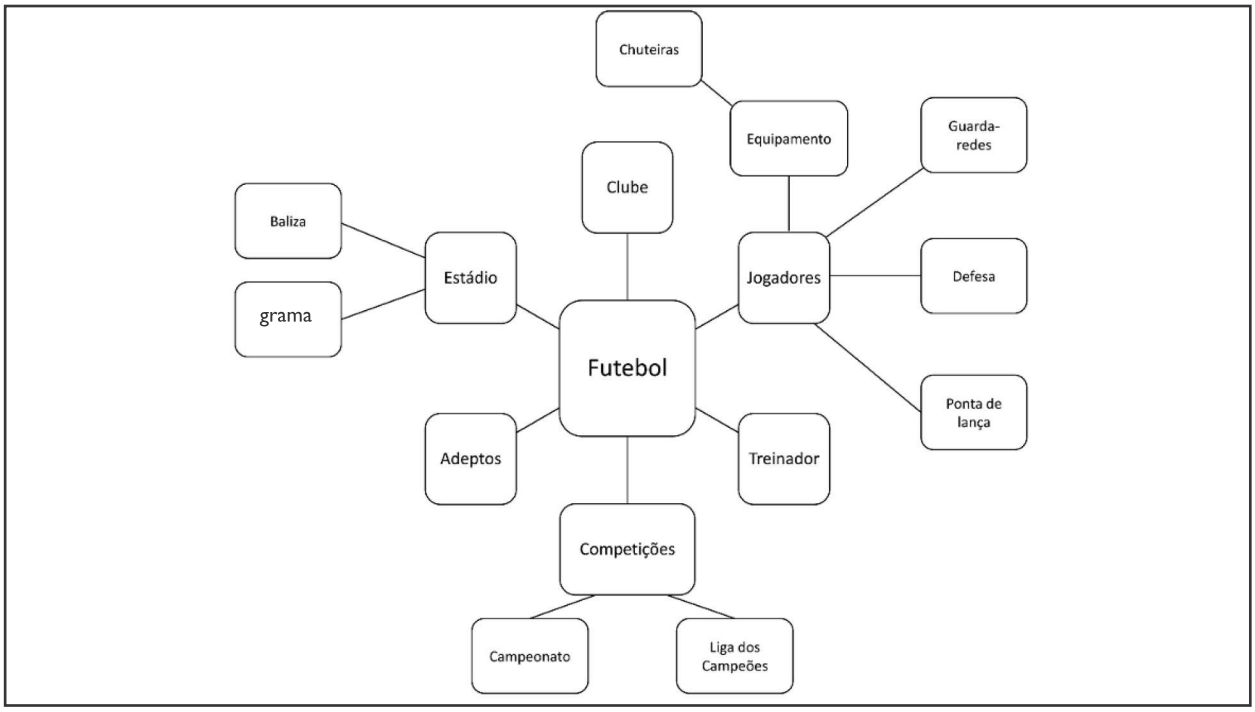
Exemplo de utilização de um diagrama de Venn para promover a reflexão sobre as relações entre um conjunto de palavras



Uma outra alternativa é a elaboração de mapas semânticos (Sedita, 2005). Idealmente deverá partir-se de um material significativo, tal como um texto que esteja a ser lido em sala de aula. O professor pode selecionar algumas palavras-chave desse texto e realizar com os alunos uma chuva de ideias sobre palavras relacionadas com as palavras selecionadas. Por exemplo, para a palavra futebol, as crianças podem indicar as palavras estádio, treinador, trave, jogadores, chuteiras, campeonato, entre outras. Estas palavras devem ser anotadas à medida que são sugeridas pelas crianças para que posteriormente se proceda à discussão sobre os seus significados e ao estabelecimento de inter-relações. Na figura 2 apresenta-se um possível mapa semântico resultante da exploração da palavra futebol.

Figura 2

Exemplo de mapa semântico



Stahl (2005) apresenta ainda uma outra atividade, originalmente proposta por Mckeon e colaboradores (1985), e denominada de "perguntas doidas". Esta atividade envolve selecionar aleatoriamente duas palavras e combiná-las numa mesma pergunta, como por exemplo, "Pode um duende ser destemido?" ou "Pode um caçador ser um duende?" ou "Pode um caçador ser um eremita?". O objetivo destas perguntas é o de levar as crianças a explorarem e refletirem sobre o significado das palavras selecionadas, ainda que em alguns casos possa não existir apenas uma resposta única a estas "perguntas doidas".

Como foi referido anteriormente, para que as crianças alarguem e aprofundem as representações das palavras no seu léxico é necessário que estas contatem com as mesmas em diferentes contextos e que sejam capazes de as utilizar adequadamente nesses mesmos contextos. Pedir que as crianças escrevam frases com as palavras cujos significados foram previamente ensinados explicitamente é uma das formas mais eficazes de promover esta competência (Apthorp et al., 2012; Duarte, 2011; Stahl, 2005). Para garantir que as frases elaboradas expressam adequadamente os diversos significados das palavras, as crianças devem receber feedback imediato. Este feedback pode ser dado pelo professor, ou, em alternativa, as frases elaboradas podem ser lidas em voz alta para a turma, discutindo-se em grande grupo a adequabilidade das mesmas. Este debate em grande grupo tem a vantagem de aumentar a probabilidade de as crianças contatarem com mais contextos em que as palavras selecionadas podem ser utilizadas.

Em fases mais iniciais da alfabetização, poderá optar-se por uma atividade de preenchimento de espaços em branco em frases pré-construídas.

Ensino de Estratégias de Análise Morfológica ou Contextual

Para além do ensino explícito de um conjunto fechado de palavras, outra abordagem é ensinar às crianças estratégias que possam ajudá-las a encontrar o significado de palavras desconhecidas no futuro. Esta abordagem permite que as crianças generalizem as estratégias a outras palavras e não se limitem apenas à aprendizagem de uma lista restrita de palavras (Kieffer & Lesaux, 2008). Neste sentido, uma das estratégias mais eficazes consiste em ensinar as crianças a realizar a análise morfológica das palavras (Baumann et al., 2002, 2003). O conhecimento do significado dos prefixos e afixos e das regras da sua combinação é uma das melhores formas de apoiar a inferência do significado de palavras desconhecidas (Duarte, 2011).
Outra alternativa é ensinar as crianças a usar pistas contextuais para descobrir o significado de palavras novas (Cubukcu, 2008). Christ e Wang (2010) sugerem que este ensino deve ser feito numa primeira fase através de um processo de modelagem em que o professor verbaliza o processo, seguido de questionamento dirigido e terminando com o incentivo à utilização independente da estratégia. Vejamos o exemplo do texto seguinte:

> *O Pedro era um rapaz infeliz. O dedo mindinho do seu pé não parava de crescer. Foi a vários médicos e farmacêuticos, mas ninguém lhe valeu porque o dedo crescia continuamente. Um dia, por conselho de um amigo, decidiu ir a um curandeiro. Quando chegou ao curandeiro, este olhou para ele e disse-lhe:*
> *- Sou especialista nestes casos. Tenho o remédio certo para ti. (Viana et al., 2010, p. 48)*

Neste texto, a palavra curandeiro pode ser desconhecida para as crianças. De acordo com a proposta de Christ e Wang (2010), numa primeira fase de ensino, o professor deveria modelar verbalmente o processo, dizendo, por exemplo: "No texto diz que o Pedro foi a vários médicos e farmacêuticos. Eu sei que os médicos e farmacêuticos são pessoas com habilitações para tratarem da saúde de quem os procura. Se os médicos e os farmacêuticos não lhe valeram e ele foi procurar um curandeiro, então um curandeiro deve ser uma pessoa que tenta curar as doenças de outras pessoas sem ter habilitações para isso". Numa fase subsequente de ensino desta estratégia, o professor pode realizar questões dirigidas que ajudem os alunos a inferir os significados de palavras desconhecidas. No texto apresentado a título de exemplo, as questões poderiam ser: "Quem é que nós procuramos quando temos um problema de saúde?" (ativação do conhecimento prévio), "Quem é que o Pedro procurou?" (informação relevante no texto), "As pessoas que ele procurou e que tinham habilitações para tratar problemas de saúde resolveram o problema? Então, desesperado, quem é que o Pedro decidiu procurar?" (ligação entre o conhecimento prévio e a informação do texto), "Então o que significará a palavra curandeiro?" (pedido de explicitação do significado). Depois de se ter guiado as crianças várias vezes na inferência de significados, deve incentivar-se que elas realizem o processo de forma independente nas tarefas de leitura seguintes.

Conclusões

O vocabulário é uma competência basilar para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Do mesmo modo, a aquisição de competências de literacia apoia a aprendizagem subsequente de palavras novas que surgem frequentemente na linguagem escrita. No entanto, não basta que uma criança conheça um número elevado de vocábulos. A profundidade do vocabulário, ou seja, o grau de conhecimento que possuímos das palavras e do(s) seu(s) significado(s), é particularmente determinante para os processos de compreensão. Embora grande parte da aprendizagem de palavras novas que fazemos ao longo da vida ocorra de forma incidental, a investigação tem demonstrado que o ensino explícito e intencional é necessário, sobretudo em fases iniciais da alfabetização (Apthorp, 2006; Apthorp et al., 2012; Greenwood et al., 2017; Stahl, 2005; Wright & Cervetti, 2017). A maneira mais eficaz de apoiar o desenvolvimento do vocabulário inclui a utilização complementar de vários procedimentos e estratégias: instrução explícita para certas palavras, ensino de estratégias para que as crianças ativamente descubram o significado de outras, fornecimento uma riqueza de contextos diferentes para permitir que as crianças pratiquem essas estratégias, exposição às palavras em múltiplos contextos e em várias modalidades (oral e escrita), criação de oportunidades para a repetição e aplicação das palavras em contextos diversificados e promoção da participação ativa das crianças na construção dos significados (Christ & Wang, 2010; Jalongo & Sobolak, 2011; Marulis & Neuman, 2010; Sedita, 2005).

Referências

Apthorp, H. (2006). Effects of a supplemental vocabulary program in third-grade reading/language arts. *Journal of Educational Research, 100*(2), 67–79.

Apthorp, H., Randel, B., Cherasaro, T., Clark, T., McKeown, M., & Beck, I. (2012). Effects of a supplemental vocabulary program on word knowledge and passage comprehension. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 5*(2), 160–188.

Baumann, J. F., Edwards, E. C., Boland, E. M., Olejnik, S., & Kame'enui, E. J. (2003). Vocabulary tricks: Effects of instruction in morphology and context on fifth-grade students' ability to derive and infer word meanings. *American Educational Research Journal, 40(2)*, 447–494.

Baumann, J. F., Edwards, E. C., Font, G., Tereshinski, C. A., Kame'enui, E. J., & Olejnik, S. (2002). Teaching morphemic and contextual analysis to fifth-grade students. *Reading Research Quarterly, 37*(2), 150–176.

Beck, I., Kucan, L., & McKeown, M. G. (2002). *Bringing words to life.* Guilford Press.

Beck, I., & McKeown, M. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 789–814). Longman.

Beck, I., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2005). Choosing words to teach. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice* (pp. 207–222). Lawrence Erlbaum Associates.

Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology, 93*(3), 498–520.

Blachowicz, C., Fisher, P., Ogle, D., & Watts-Taffe, S. (2006). Vocabulary: Questions from the classroom. *Reading Research Quarterly, 41*(4), 524–539.

Bleses, D., Makransky, G., Dale, P. S., Højen, A., & Ari, B. A. (2016). Early productive vocabulary predicts academic achievement 10 years later. *Applied Psycholinguistics, 37*(6), 1461–1476.

Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D., & Mencl, E. (2007). Speaking up for vocabulary: Reading skill differences in young adults. *Journal of Learning Disabilities, 40*(3), 226–243.

Cadime, I., Rodrigues, B., Santos, S., Viana, F. L., Chaves-Sousa, S., do Céu Cosme, M., & Ribeiro, I. (2017). The role of word recognition, oral reading fluency and listening comprehension in the simple view of reading: a study in an intermediate depth orthography. *Reading and Writing, 30*(3), 591–611.

Cadime, I., Silva, C., Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2018). Early lexical development: Do day care attendance and maternal education matter? *First Language, 38*(5), 503–519.

Cain, K. (2009). Making sense of text: Skills that support text comprehension and its development. *Perspectives on Language and Literacy, 35*(2), 11–14.

Cain, K., & Oakhill, J. (2014). Reading comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension? *Annee Psychologique, 114*(4), 647–662.

Caselli, M. C., Bates, E., Casadio, P., Fenson, J., Fenson, L., Sanderl, L., & Weir, J. (1995). A cross-linguistic study of early lexical development. *Cognitive Development, 10*, 159–199.

Catts, H., Hogan, T. P., & Adlof, S. M. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities. In H. Catts & A. Kamhi (Eds.), *Connections between language and reading disabilities* (pp. 25–40). Erlbaum.

Christ, T., & Wang, X. C. (2010). Bridging the vocabulary gap: What the research tells us about vocabulary instruction in early childhood. *Young Children, 65*(4), 84–91.

Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The dual-route approach. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 6–23). Blackwell Publishing.

Conesa, M. D. G., Lozano, E. A., & Carnicero, J. A. C. (2010). Explosión del vocabulario infantil y primer lenguaje: Una revisión. *Anales de Psicologia, 26*(2), 341–347.

Coppens, K. M., Tellings, A., Schreuder, R., & Verhoeven, L. (2013). Developing a structural model of reading: The role of hearing status in reading development over time. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 18*(4), 489–512.

Coyne, M. D., McCoach, D. B., Loftus, S., Zipoli, R., & Kapp, S. (2009). Direct vocabulary instruction in kindergarten: Teaching for breadth versus depth. *Elementary School Journal, 110*(1), 1–18.

Cubukcu, F. (2008). Enhancing vocabulary development and reading comprehension through metacognitive strategies. *Issues in Educational Research, 18*(1), 1–11.

Dale, E. (1965). Vocabulary measurement: Techniques and major findings. *Elementary English, 42*(8), 895–901.

Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical.* Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Duff, F. J., Reen, G., Plunkett, K., & Nation, K. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 56*(8), 848–856.

Eeds, M., & Cockrum, W. A. (1985). Teaching word meanings by expanding schemata vs. dictionary work vs. reading in context. *Journal of Reading, 28*(6), 492–497.

Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 5–21.

Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). Intervention, evaluation, and policy studies: The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 2*(1), 1–44.

Fernandes, S., Querido, L., Verhaeghe, A., Marques, C., & Araújo, L. (2017). Reading development in European Portuguese: relationships between oral reading fluency, vocabulary and reading comprehension. *Reading and Writing, 30*(9), 1987–2007.

Ford-Connors, E., & Paratore, J. R. (2015). Vocabulary instruction in fifth grade and beyond: Sources of word learning and productive contexts for development. *Review of Educational Research, 85*(1), 50–91.

Ganger, J., & Brent, M. R. (2004). Reexamining the vocabulary spurt. *Developmental Psychology, 40*(4), 621–632.

Gebril, A., & Plakans, L. (2016). Source-based tasks in academic writing assessment: Lexical diversity, textual borrowing and proficiency. *Journal of English for Academic Purposes, 24*, 78–88.

Goldfield, B. A., & Reznick, J. S. (1990). Early lexical acquisition: Rate, content, and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language, 17*(1), 171–183.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6–10.

Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review, 101*(3), 371–395.

Greenwood, C. R., Carta, J. J., Walker, D., Watson-Thompson, J., Gilkerson, J., Larson, A. L., & Schnitz, A. (2017). Conceptualizing a public health prevention intervention for bridging the 30 million word gap. *Clinical Child and Family Psychology Review, 20*(1), 3–24.

Gutiérrez-Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del language. In M. de Vega & F. Cuetos (Eds.), *Psicolingüística del Español* (pp. 231–270). Editorial Trotta.

Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(1), 75–90.

Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children.* Brookes Publishing.

Jalongo, M. R., & Sobolak, M. J. (2011). Supporting young children's vocabulary growth: The challenges, the benefits, and evidence-based strategies. *Early Childhood Education Journal, 38*(6), 421–429.

Johnson, E. J. (2015). Debunking the "language gap." *Journal for Multicultural Education, 9*(1), 42–50.

Kauschke, C., & Hofmeister, C. (2002). Early lexical development in German: a study on vocabulary growth and vocabulary composition during the second and third year of life. *Journal of Child Language, 29*(4), 735–757.

Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2008). The role of derivational morphology in the reading comprehension of Spanish-speaking English language learners. *Reading and Writing, 21*(8), 783–804.

Kim, Y., & Pallante, D. (2012). Predictors of reading skills for kindergartners and first grade students in Spanish: A longitudinal study. *Reading and Writing, 25*(1), 1–22.

Kim, Y., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Foorman, B. (2010). Does growth rate in oral reading fluency matter in predicting reading comprehension achievement? *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 652–667.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition.* Cambridge University Press.

Kintsch, W., & Rawson, K. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209–226). Blackwell Publishing.

Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review, 85*, 363–394.

Leppänen, U., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading, 28*(4), 383–399.

Lubliner, S., & Smetana, L. (2005). The effects of comprehensive vocabulary instruction on Title I students' metacognitive word-learning skills and reading comprehension. *Journal of Literacy Research, 37*(2), 163–200.

Marjanovič-Umek, L., Fekonja-Peklaj, U., & Podlesek, A. (2013). Characteristics of early vocabulary and grammar development in Slovenian-speaking infants and toddlers: a CDI-adaptation study. *Journal of Child Language, 40*(4), 779–798.

Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 80*(3), 300–335.

McKeown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. C., & Pople, M. T. (1985). Some effects of the nature and frequency of vocabulary instruction on the knowledge and use of words. *Reading Research Quarterly, 20*(5), 522–535.

McNamara, D. S., Crossley, S. A., & McCarthy, P. M. (2010). Linguistic features of writing quality. *Written Communication, 27*(1), 57–86.

Mitchell, A. M., & Brady, S. A. (2013). The effect of vocabulary knowledge on novel word identification. *Annals of Dyslexia, 63,* 201–216.

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin, 137*(2), 267–296.

Murphy, K. A., (LARRC), L. and R. R. C., & Farquharson, K. (2016). Investigating profiles of lexical quality in preschool and their contribution to first grade reading. *Reading and Writing, 29*(9), 1745–1770.

Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III* (pp. 269–284). Lawrence Erlbaum Associates.

Newman, R. S., Rowe, M. L., & Bernstein Ratner, N. (2016). Input and uptake at 7 months predicts toddler vocabulary: The role of child-directed speech and infant processing skills in language development. *Journal of Child Language, 43*(5), 1158–1173.

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook.* Routledge.

Oakhill, J. V., Cain, K., McCarthy, D., & Nightingale, Z. (2012). Making the link between vocabulary knowledge and comprehension skill. In A. Britt, S. Goldman, & J.-F. Rouet (Eds.), *Reading: From words to multiple texts* (pp. 101–114). Routledge.

Ouellette, G. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 98*(3), 554–566.

Ouellette, G., & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: how oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing, 23*(2), 189–208.

Ouellette, G., & Shaw, E. (2014). Oral vocabulary and reading comprehension: An intricate affair. *Annee Psychologique, 114*(4), 623–645.

Owens, R. E. (2012). *Language development: An introduction.* Pearson Education.

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. (*NIH Publication No. 00-4769). Government Printing Office.

Papaeliou, C. F., & Rescorla, L. (2011). Vocabulary development in Greek children: A cross-linguistic comparison using the Language Development Survey. *Journal of Child Language, 38*(4), 861–887.

Penno, J. F., Wilkinson, I. A. G., & Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 23–33.

Pérez-Pereira, M. (2004). Desenvolvimento da linguagem. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palácios (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação, Volume 1* (pp. 160–180). Artmed.

Perfetti, C. (1998). Two basic questions about reading and learning to read. In P. Reitsma & L. Verhoeven (Eds.), *Problems and interventions in literacy development* (pp. 15–48). Kluwer Academic Publishers.

Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading, 11(4)*, 357–383.

Perfetti, C., & Hart, L. (2001). The lexical quality hypothesis. In L. Verhoeven, C. Elbro, & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy* (pp. 189–214). John Benjamins.

Pustejovsky, J. (2015). Lexicon. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences: Second Edition* (pp. 943–948). Elsevier.

RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding toward an R & D program in reading comprehension.* RAND corporation.

Ribeiro, I., Cadime, I., Freitas, T., & Viana, F. L. (2016). Beyond word recognition, fluency, and vocabulary: The influence of reasoning on reading comprehension. *Australian Journal of Psychology, 68*(2), 107–115.

Ribeiro, I., Santos, S., Baptista, A., Choupina, C., Brandão, S., Cadime, I., Silva, C., Azevedo, H., & Viana, F. L. (2016). A utilização da plataforma "Ainda estou a aprender" na avaliação e na intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura: Um estudo de caso. *Calidoscópio, 15*(1), 30–44.

Richardson, P. W., & Eccles, J. S. (2007). Rewards of reading: Toward the development of possible selves and identities. *International Journal of Educational Research, 46*(6), 341–356.

Ricketts, J., Nation, K., & Bishop, D. V. M. (2007). Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific Studies of Reading, 11*(3), 235–257.

Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development, 83*(5), 1762–1774.

Santos, S., Cadime, I., Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2020). Cross-Lagged relations among linguistic skills in European Portuguese: A longitudinal study. *Reading Research Quarterly, 55*(2), 177–192.

Sedita, J. (2005). Effective vocabulary instruction. *Insights on Learning Disabilities, 2*(1), 33–45.

Segbers, J., & Schroeder, S. (2017). How many words do children know? A corpus-based estimation of children's total vocabulary size. *Language Testing, 34*(3), 297–320.

Seigneuric, A., & Ehrlich, M.-F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing, 18*(7–9), 617–656.

Silva, C., Cadime, I., Ribeiro, I., Acosta, V., Lima, R., & Viana, F. L. (2017). Communicative development of Portuguese infants aged between 8 and 15 months. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiologia, 37*(3), 121–129.

Silverman, R. D., Proctor, C. P., Harring, J. R., Doyle, B., Mitchell, M. A., & Meyer, A. G. (2014). Teachers' instruction and students' vocabulary and comprehension: An exploratory study with english monolingual and Spanish-English bilingual students in grades 3-5. *Reading Research Quarterly, 49*(1), 31–60.

Snow, C. E., & Sweet, A. P. (2003). Reading for comprehension. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 1–11). The Guilford Press.

Stahl, S. A. (2005). Four problems with teaching word meanings (and what to do to make vocabulary an integral part of instruction). In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice* (pp. 95–114). Lawrence Erlbaum Associates.

Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers.* The Guilford Press.

Stolt, S., Haataja, L., Lapinleimu, H., & Lehtonen, L. (2008). Early lexical development of Finnish children: A longitudinal study. *First Language, 28*(3), 259–279.

Stothard, S. E., & Hulme, C. (1992). Reading comprehension difficulties in children. *Reading and Writing, 4*(3), 245–256.

Sucena, A., Castro, S. L., & Seymour, P. (2009). Developmental dyslexia in an orthography of intermediate depth: *The case of European Portuguese. Reading and Writing, 22*(7), 791–810.

Sullivan, A., & Brown, M. (2015). Vocabulary from adolescence to middle age. *Longitudinal and Life Course Studies, 6(*2), 173–189.

Sumner, E., Connelly, V., & Barnett, A. L. (2014). The influence of spelling ability on vocabulary choices when writing for children with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 49*(3), 293–304.

Swart, N. M., Muijselaar, M. M. L., Steenbeek-Planting, E. G., Droop, M., de Jong, P. F., & Verhoeven, L. (2017). Differential lexical predictors of reading comprehension in fourth graders. *Reading and Writing, 30*(3), 489–507.

Szagun, G., Steinbrink, C., Franik, M., & Stumper, B. (2006). Development of vocabulary and grammar in young German-speaking children assessed with a German language development inventory. *First Language, 26*(3), 259–280.

Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading, 10*(4), 381–398.

Tardif, T., Fletcher, P., Liang, W., Zhang, Z., Kaciroti, N., & Marchman, V. A. (2008). Baby's first 10 words. *Developmental Psychology, 44*(4), 929–938.

Tilstra, J., McMaster, K., Van den Broek, P., Kendeou, P., & Rapp, D. (2009). Simple but complex: Components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of Research in Reading, 32*(4), 383–401.

Tobia, V., & Marzocchi, G. M. (2014). Predictors of reading fluency in Italian orthography: Evidence from a cross-sectional study of primary school students. *Child Neuropsychology, 20*(4), 449-469.

Verhoeven, L., & van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology, 22*(3), 407–423.

Verhoeven, L., van Leeuwe, J., & Vermeer, A. (2011). Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading, 15*(1), 8–25.

Viana, F. L., Pérez-Pereira, M., Cadime, I., Silva, C., Santos, S., & Ribeiro, I. (2017). Lexical, morphological and syntactic development in toddlers between 16 and 30 months old: A comparison across European Portuguese and Galician. *First Language, 37*(3), 285–300.

Viana, F. L., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica*. Almedina.

Wagner, R. K., & Meros, D. (2010). Vocabulary and reading comprehension: Direct, indirect, and reciprocal influences. *Focus on Exceptional Children, 43*(1), 1–10.

Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly, 37*, 39–57.

Weisleder, A., & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science, 24*(11), 2143–2152.

Wood, C., Schatschneider, C., & Hart, S. (2017). Grade level expectations in lexical measures and accuracy of written narrative samples. *Journal of Child Language Acquisition and Development, 5*(2), 127–144.

Wood, C., Schatschneider, C., & Hart, S. (2020). Average one year change in lexical measures of written narratives for school age students. *Reading and Writing Quarterly, 36*(3), 260–277.

Wright, T. S., & Cervetti, G. N. (2017). A systematic review of the research on vocabulary instruction that impacts text comprehension. *Reading Research Quarterly, 52*(2), 203–226.

Yu, G. (2010). Lexical diversity in writing and speaking task performances. *Applied Linguistics, 31*(2), 236–259.

Para Saber Mais

Leituras Recomendadas

- Beck, I., Kucan, L., & McKeown, M. G. (2002). *Bringing words to life*. Guilford Press.
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical.* Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Hiebert, E. H., & Kamil, M. L. (Eds.) (2005). Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice. Lawrence Erlbaum Associates.

Recursos Online

- https://www.jil.miew.pt/

Uma plataforma online, acessível e gratuita, que tem por objetivos promover, através da audição de histórias, competências associadas à leitura e escrita, entre as quais, o vocabulário. Inclui oito histórias, apresentadas em formato áudio, e um conjunto de jogos digitais. Os diferentes jogos propostos podem ser adaptados a outras obras.

- https://www.aindaestouaprender.com/

Uma plataforma digital que contém recursos para a avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem da leitura. Inclui materiais para avaliar e promover as competências de linguagem oral. As estratégias usadas podem ser generalizadas para outros materiais.