

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO  
ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ESPANHOL

# **Estratégias de aquisição e ampliação do capital lexical em Português e Espanhol**

Sónia Patrícia dos Santos Araújo

**M**

2020



Sónia Patrícia dos Santos Araújo

## **Estratégias de aquisição e ampliação do capital lexical em Português e Espanhol**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, orientado pelo Professor Doutor Manuel Francisco Ramos e coorientado pela Professora Doutora Mónica Barros Lorenzo

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2020



Sónia Patrícia dos Santos Araújo

## **Estratégias de aquisição e ampliação do capital lexical em Português e Espanhol**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, orientado pelo Professor Doutor Manuel Francisco Ramos e coorientado pela Professora Doutora Mónica Barros Lorenzo

### **Membros do Júri**

Professor/a Doutor/a (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor/a Doutor/a (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor/a Doutor/a (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

*Ao meu avô e ao Afonso*

## **Declaração de honra**

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 30 de setembro de 2020

Sónia Patrícia dos Santos Araújo

## **Agradecimentos**

O presente relatório não seria possível sem o contributo dos que me apoiaram profissionalmente e pessoalmente durante o percurso referente aos últimos dois anos.

Ao meu orientador e supervisor de estágio, Professor Doutor Manuel Ramos, pelo profissionalismo, disponibilidade e partilha de conhecimento.

À minha coorientadora, Professora Doutora Mónica Barros, pela atenção que ao longo do último ano demonstrou.

Às orientadoras de estágio, Professora Dr.<sup>a</sup> Fátima Alves e Professora Dr.<sup>a</sup> Carla Carvalho, pelos ensinamentos transmitidos.

Aos alunos do Agrupamento de Escolas de Pedrouços pela participação e empenho neste projeto.

Aos meus colegas de estágio pela entreaajuda, partilha e disponibilidade.

À Tânia e ao Paulo pela ajuda neste projeto.

Ao Ricardo e à Nela por não me deixarem desistir, pela amizade e troca de experiências.

Ao Tiago pelo apoio incansável durante esta etapa das nossas vidas.

À minha mãe e à minha irmã pelo apoio incondicional.

A todos os meus sinceros agradecimentos.

## Resumo

O presente projeto de investigação-ação tem o intuito de demonstrar a possibilidade, recorrendo a diversas estratégias de aprendizagem, de incrementar o capital lexical dos alunos nas disciplinas de Português Língua Materna e de Espanhol Língua Estrangeira. A partir de um enquadramento teórico, através do qual colocamos em evidência as competências fundamentais na aquisição vocabular e explicitamos os conceitos chave subjacentes à temática, referimos atividades em situações comunicativas que potenciem a aquisição de capital lexical, aplicadas em contexto de intervenção pedagógico-didática. O que se propõe é a reflexão acerca do papel da competência lexical nas aulas, da necessidade de ampliar a consciência linguística do aluno e das possíveis estratégias de aprendizagem e atividades para a desenvolver.

**Palavras-chave:** consciência linguística, competência lexical, estratégias, aquisição, capital lexical

## **Abstract**

The present research project aims to illustrate the possibility, using different learning strategies, to increase the lexical capital of students who are taking the subjects of Portuguese and Spanish as a Foreign Language. From a theoretical framework, through which we highlight the fundamental skills in vocabulary acquisition, and also explain the key concepts underlying the theme, we refer to activities in communicative situations that enhance the acquisition of lexical capital, applied in the context of our pedagogical-didactic intervention. What is proposed is to reflect upon the role of the lexical competence in the classes and the learning strategies and activities which aim to develop it.

**Key-words:** linguistic awareness, lexical competence, strategies, acquisition, lexical capital

## Resumen

El presente proyecto de investigación tiene como objetivo demostrar la posibilidad, utilizando diferentes estrategias de aprendizaje, de incrementar el vocabulario de los estudiantes en las asignaturas de portugués, lengua materna y español como lengua extranjera. Desde un marco teórico, a través del cual destacamos las habilidades fundamentales en la adquisición de vocabulario y explicamos los conceptos clave que subyacen a la temática, nos referimos a actividades en situaciones comunicativas que potencian la adquisición del léxico, aplicadas en el contexto de intervención didáctica. Lo que se propone es una reflexión sobre la competencia léxica en las clases, la necesidad de ampliar la conciencia lingüística del alumno y las posibles estrategias de aprendizaje y actividades para desarrollarla.

**Palabras clave:** conciencia lingüística, competencia léxica, estrategias, adquisición, léxico

## Índice Geral

|                                                                                                        |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Declaração de honra .....                                                                              | 2  |
| Agradecimentos .....                                                                                   | 3  |
| Resumo.....                                                                                            | 4  |
| Abstract .....                                                                                         | 5  |
| Resumen.....                                                                                           | 6  |
| Índice Geral .....                                                                                     | 7  |
| Índice de Figuras .....                                                                                | 9  |
| Índice de Tabelas.....                                                                                 | 11 |
| Lista de abreviaturas e siglas.....                                                                    | 12 |
| Introdução.....                                                                                        | 13 |
| 1.JUSTIFICAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA - CONTEXTUALIZAÇÃO.....                                     | 15 |
| 1.1. Caracterização da instituição escolar .....                                                       | 15 |
| 1.2. Perfil das turmas e alunos envolvidos .....                                                       | 17 |
| 1.2.1. Caracterização do perfil da turma de Português – 8.º A .....                                    | 17 |
| 1.2.2. Caracterização do perfil das turmas de Espanhol – 9.ºC/8.ºD/10.º B .....                        | 18 |
| 1.3. Aulas observadas e aulas lecionadas.....                                                          | 21 |
| 1.4. Definição da área de intervenção, pergunta de partida e objetivos.....                            | 23 |
| 2.A AQUISIÇÃO LEXICAL - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....                                                    | 27 |
| 2.1. O papel do léxico nos documentos curriculares em vigor .....                                      | 27 |
| 2.1.1. Documentos curriculares em vigor em Português Língua Materna.....                               | 27 |
| 2.1.2. Documentos curriculares em vigor e documentos orientadores em Espanhol Língua Estrangeira ..... | 30 |
| 2.2. Delimitação de conceitos-chave.....                                                               | 35 |
| 2.2.1. Os conceitos de aquisição e aprendizagem .....                                                  | 35 |
| 2.2.2. Léxico e Vocabulário: distinção .....                                                           | 37 |
| 2.2.3. Léxico mental, vocabulário ativo e vocabulário passivo.....                                     | 40 |
| 2.2.4. A competência comunicativa e a consciência linguística .....                                    | 43 |
| 2.2.5. O capital lexical e a competência lexical.....                                                  | 44 |
| 2.3. Estratégias de aprendizagem .....                                                                 | 51 |
| 2.3.1. Morfologia .....                                                                                | 54 |

|                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.3.2. Relações semânticas entre palavras e significação lexical ..... | 56  |
| 2.3.3. Variação linguística .....                                      | 57  |
| 2.3.4. Neologismo .....                                                | 58  |
| 2.3.5. Outras estratégias.....                                         | 59  |
| 3.PRÁTICA LETIVA.....                                                  | 61  |
| 3.1. Metodologia .....                                                 | 61  |
| 3.2. Descrição do plano de ação em Português Língua Materna .....      | 62  |
| 3.2.1. Diagnose .....                                                  | 62  |
| 3.2.2. Unidade didática 1: descrição da intervenção pedagógica .....   | 64  |
| 3.2.3. Unidade didática 2: descrição da intervenção pedagógica .....   | 67  |
| 3.2.4. Unidade didática 3: descrição da intervenção pedagógica .....   | 74  |
| 3.2.5. Interpretação e avaliação das atividades realizadas .....       | 82  |
| 3.3. Descrição do plano de ação em Espanhol Língua Estrangeira .....   | 91  |
| 3.3.1. Diagnose .....                                                  | 92  |
| 3.3.2. Unidade didática 1: descrição da intervenção pedagógica .....   | 93  |
| 3.3.3. Unidade didática 2: descrição da intervenção pedagógica .....   | 96  |
| 3.3.4. Unidade didática 3: descrição da intervenção pedagógica .....   | 98  |
| 3.3.5. Interpretação e avaliação das atividades realizadas .....       | 101 |
| Considerações Finais .....                                             | 104 |
| Referências Bibliográficas .....                                       | 107 |
| Apêndices .....                                                        | 113 |
| Apêndice I.....                                                        | 114 |
| Apêndice II.....                                                       | 117 |
| Apêndice III.....                                                      | 119 |
| Apêndice IV .....                                                      | 120 |
| Apêndice V .....                                                       | 125 |
| Apêndice VI .....                                                      | 126 |
| Apêndice VII .....                                                     | 130 |
| Apêndice VIII .....                                                    | 131 |
| Anexos.....                                                            | 132 |
| Anexo I.....                                                           | 133 |

## Índice de Figuras

|                                                                                                |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| FIGURA 1- METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS – 8.º ANO .....                                      | 29 |
| FIGURA 2- PROGRAMA DE ESPANHOL DO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....                             | 31 |
| FIGURA 3- QECR – AMPLITUDE DO VOCABULÁRIO .....                                                | 33 |
| FIGURA 4- QECR – DOMÍNIO DE VOCABULÁRIO .....                                                  | 34 |
| FIGURA 5- CAPITAL LEXICAL .....                                                                | 45 |
| FIGURA 6- CONHECIMENTO DE PALAVRAS .....                                                       | 47 |
| FIGURA 7- REDES SEMÂNTICAS.....                                                                | 48 |
| FIGURA 8- PLANO METODOLÓGICO PROPOSTO POR G. MOLINA .....                                      | 50 |
| FIGURA 9- PLM - AULA ZERO - INTERPRETAÇÃO DO TEXTO .....                                       | 64 |
| FIGURA 10- PLM - UD1 -PALAVRAS DESCONHECIDAS .....                                             | 65 |
| FIGURA 11- PLM - UD1 - <i>POWERPOINT</i> RELAÇÕES SEMÂNTICAS ENTRE PALAVRAS .....              | 66 |
| FIGURA 12- PLM - UD1 – EXERCÍCIO: RELAÇÕES SEMÂNTICAS ENTRE PALAVRAS .....                     | 67 |
| FIGURA 13- PLM - UD2 - FICHA UTILIZADA NA AULA SÍNCRONA SOBRE A VIDA E OBRA DE MIA COUTO ..... | 69 |
| FIGURA 14- PLM - UD2 - EXERCÍCIO SOBRE A VARIEDADE AFRICANA .....                              | 70 |
| FIGURA 15- PLM – UD2 – ATIVIDADE: VARIEDADE BRASILEIRA .....                                   | 72 |
| FIGURA 16- PLM – UD2 – ATIVIDADE: ONDJAKI.....                                                 | 73 |
| FIGURA 17- PLM – UD2 - PALAVRAS DESCONHECIDAS “OS CALÇÕES VERDES DO BRUNO” .....               | 74 |
| FIGURA 18- PLM – UD3 - <i>POWERPOINT</i> ACERCA DAS RELAÇÕES SEMÂNTICAS ENTRE PALAVRAS .....   | 75 |
| FIGURA 19- PLM – UD3 – ATIVIDADE DA AULA ASSÍNCRONA.....                                       | 76 |
| FIGURA 20- PLM – UD3 - PALAVRAS DESCONHECIDAS DE “AQUELA CATIVA” .....                         | 78 |
| FIGURA 21- PLM – UD3 - ATIVIDADE POLISSEMIA E MONOSSEMIA – AULA ASSÍNCRONA .....               | 79 |
| FIGURA 22- PLM – UD3 - PALAVRAS DESCONHECIDAS DE “AMOR É UM FOGO QUE ARDE SEM SE VER” .....    | 80 |
| FIGURA 23- PLM – UD3 - AULA ASSÍNCRONA .....                                                   | 81 |
| FIGURA 24- PLM – UD1 - EXPRESSÃO ESCRITA (APÊNDICE II) .....                                   | 83 |
| FIGURA 25- PLM – UD2 – FICHA DA AULA ASSÍNCRONA (APÊNDICE III).....                            | 84 |
| FIGURA 26- PLM – UD2 – FICHA DA AULA ASSÍNCRONA (APÊNDICE III).....                            | 85 |
| FIGURA 27- PLM – UD2 - FICHA AULA ASSÍNCRONA .....                                             | 86 |
| FIGURA 28- PLM – UD3 - FICHA DA AULA ASSÍNCRONA .....                                          | 87 |
| FIGURA 29- PLM – UD3 – FICHA DA AULA ASSÍNCRONA.....                                           | 90 |
| FIGURA 30- ELE - UD1 - CINEMA .....                                                            | 94 |
| FIGURA 31- ELE - UD1 – UNIDADES LEXICAIS (CINEMA).....                                         | 95 |

|                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| FIGURA 32- ELE - UD2 - MEIOS DE COMUNICAÇÃO .....           | 97  |
| FIGURA 33- ELE - UD2 - PROGRAMAS TELEVISIVOS.....           | 97  |
| FIGURA 34- ELE - UD3 - BINGO .....                          | 99  |
| FIGURA 35- ELE – UD3 - ATIVIDADE DE EXPRESSÃO ESCRITA ..... | 103 |

## **Índice de Tabelas**

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| TABELA 1 – UNIDADES DIDÁTICAS LECIONADAS – DISCIPLINA DE ESPANHOL .....  | 22 |
| TABELA 2 – UNIDADES DIDÁTICAS LECIONADAS – DISCIPLINA DE PORTUGUÊS ..... | 23 |

## Lista de abreviaturas e siglas

|            |                                                       |
|------------|-------------------------------------------------------|
| AEP .....  | AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS                   |
| ASE .....  | APOIO SOCIAL EDUCATIVO                                |
| DT .....   | DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO                              |
| ELE .....  | ESPAÑHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA                           |
| L2 .....   | LÍNGUA SEGUNDA                                        |
| PCIC ..... | PLANO CURRICULAR DO INSTITUTO CERVANTES               |
| PLM .....  | PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA                              |
| PPM .....  | PLANO PLURIANUAL DE MELHORIA                          |
| QECR ..... | QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS<br>LÍNGUAS |
| UC .....   | UNIDADE CURRICULAR                                    |

## Introdução

O presente relatório é um projeto de investigação-ação realizado na unidade curricular (UC) de *Iniciação à Prática Profissional* do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol. A referida UC contemplou a realização de um estágio pedagógico que decorreu no ano letivo 2019/2020 no Agrupamento de Escolas de Pedrouços e que serve de base a este documento.

O trabalho desenvolvido com as turmas de Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira teve como objetivo primordial o incremento do capital lexical dos alunos por ser uma área transversal às duas disciplinas e por se terem observado carências a este nível. A esse incremento acresce a melhoria possível nos domínios da escrita e da leitura e a componente de formação e desenvolvimento pessoal e social.

Acreditamos que devemos fomentar nos alunos a consciência linguística e lexical enquanto pilares da competência comunicativa inerente às aulas de línguas. Como tal, importa potenciar estratégias de aprendizagem que permitam a reflexão e levem a uma evolução do processo de ensino-aprendizagem.

A importância da promoção por parte da classe docente de um conhecimento explícito de léxico nos alunos, não obstante o conhecimento intuitivo, é fundamental para deixarmos de ver este conteúdo como secundário em relação aos demais e passarmos a olhar para o ensino de léxico e para a consciencialização lexical como um objetivo inerente à ação pedagógico-didática.

Importa, antes de mais, referir que, durante a realização do estágio, a situação educativa em Portugal sofreu uma alteração relevante. A partir do momento em que nos deparamos com uma pandemia global, provocada pelo coronavírus Sars-Cov-2 e consequente doença Covid-19, o modelo de ensino teve de se adaptar às novas circunstâncias. Por decreto ministerial as aulas em regime presencial deixaram de ser realizadas e passaram a ser em regime à distância, e, atendendo a este fator, as atividades foram igualmente adaptadas a esse modelo.

No que diz respeito aos pilares para a elaboração deste projeto, baseámo-nos na reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos lexicais; na análise das

estratégias a adotar para o desenvolvimento lexical e nas atividades que permitem a ampliação do capital lexical. Assim, na procura da concretização destes pressupostos, delimitámos objetivos específicos para as duas disciplinas: rever os processos morfológicos de formação de palavras; rever as relações semânticas entre palavras; abordar a polissemia e a monossemia; reconhecer neologismos e variação linguística-geográfica; abordar conteúdos lexicais com recurso à componente criativa e lúdica, entre outros.

Relativamente à estrutura do trabalho, esta segue as orientações metodológicas do projeto de investigação-ação decorrente da intervenção realizada.

O primeiro capítulo deste projeto destina-se à justificação e contextualização da ação pedagógico-didática, nomeadamente a caracterização da instituição escolar que acolheu o estágio, o perfil dos alunos envolvidos no projeto, a pergunta de partida, a definição da área a intervir e os objetivos nucleares.

No segundo capítulo, é realizado um enquadramento teórico acerca da área selecionada, concretamente a revisão da literatura que se achou pertinente e a delimitação de conceitos chave, como é o caso de consciência linguística, aquisição e aprendizagem, competência lexical, léxico e vocabulário e estratégias de aprendizagem.

O último capítulo comporta a apresentação de algumas atividades realizadas com as quatro turmas durante a nossa intervenção e a metodologia adotada em cada disciplina. Neste capítulo serão analisados os resultados obtidos após a intervenção pedagógica, tendo em consideração os objetivos traçados e mediante o tratamento dos mesmos.

Por fim, são apresentadas as considerações finais que retiramos deste projeto e as possíveis investigações futuras nesta área de intervenção.

# **1. JUSTIFICAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA - CONTEXTUALIZAÇÃO**

A realização do estágio referente ao Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol, permite a iniciação à prática profissional durante cerca de nove meses numa instituição de ensino, com acompanhamento de dois professores orientadores e supervisão de dois professores da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Como tal, é importante fazer a contextualização desta prática, na medida em que influencia e determina a escolha e o decorrer do projeto de investigação-ação a implementar.

## **1.1. Caracterização da instituição escolar**

O Agrupamento de Escolas de Pedrouços (AEP) foi a instituição escolar que acolheu o ano de iniciação à prática profissional, nas áreas de Português e de Espanhol. É uma instituição localizada no concelho da Maia, distrito do Porto, que, segundo os dados do projeto educativo, documento orientador da ação educativa, é composta por onze escolas, seis no concelho da Maia e cinco no concelho de Gondomar, concretamente em Rio Tinto, no total de 1812 alunos. Segundo dados referentes ao ano letivo de 2018-2019, trabalham nas diversas instituições 180 docentes, desde o pré-escolar ao 3.º ciclo, bem como na educação especial. No presente ano letivo 2019-2020 teve início a oferta de ensino secundário no AEP, pelo que a comunidade escolar deverá ter aumentado, embora ainda não nos tenham sido facultados esses dados. Em relação ao pessoal não docente, o AEP tem 72 assistentes operacionais repartidos pelas várias instituições. Dos 1812 alunos, cinco são alunos de língua portuguesa não materna e 127 alunos têm necessidade de implementação de medidas de suporte à aprendizagem e/ou inclusão, denominados anteriormente como alunos com necessidades educativas especiais, isto é, com medidas de suporte à aprendizagem e apoio à inclusão.

O AEP encontra-se abrangido pelo projeto de Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP) devido às condições desfavoráveis das suas imediações, nomeadamente às

dificuldades económicas e sociais. O projeto TEIP entrou em ação no ano letivo de 2006/2007 para responder sobretudo às situações de abandono escolar, indisciplina e à necessidade de inclusão de alunos com um contexto desfavorável. Considerando as dificuldades socioeconómicas da população escolar, comprovada pela percentagem elevada de alunos apoiados pela ação social económica (ASE), que é de 63%, o agrupamento tem de ter um papel ativo nas condições que permitam melhorar o processo de ensino-aprendizagem da sua comunidade. Como tal, regido pelo programa TEIP, o AEP constrói e reconstrói um plano de ação, denominado «Plano Plurianual de Melhoria» (PPM), mediante as necessidades de cada ano letivo. Segunda a última avaliação externa ao AEP existem pontos a melhorar, conforme explicado no projeto educativo, como a taxa de abandono escolar especialmente em alunos de etnia cigana, a relação mais efetiva entre instituição e família, a taxa de absentismo escolar, a capacidade de aprender autonomamente e colaborativamente, e como tal estão implementadas estratégias, denominadas ações de melhoria, como salas de estudo, apoio de pares, ou seja, entreajuda entre alunos, acompanhamentos tutoriais individuais, gabinete de psicologia, ou os projetos «Português-Mais» e «Matemática-Mais», que consistem, após diagnose por parte do professor/a de Português/Matemática, em selecionar um conjunto de alunos para que estes tenham acompanhamento ao longo do ano letivo, mediante as dificuldades diagnosticadas.

Para além das ações implementadas pelo PPM, o AEP tem igualmente em funcionamento diversas parcerias com entidades externas, como é o caso de entidades locais privadas, de autarquias e de entidades do ensino superior, nomeadamente a Universidade do Porto, acolhendo alunos do ensino superior em fase de iniciação às suas práticas profissionais na área do ensino. Nota-se, portanto, o envolvimento da instituição escolar com o meio circundante e a preocupação com o desenvolvimento escolar.

Relativamente ao núcleo de estágio no qual realizei a minha prática profissional, este integrou três alunos do mestrado em ensino, nas áreas de Português e Espanhol, e dois alunos de Mestrado em Ensino, nas áreas de Inglês e Espanhol, não se tendo verificado nenhuma condicionante, pelo contrário, os distintos elementos foram uma mais valia

para a nossa progressão pedagógica, não só pela troca de experiências como pela possibilidade de observarmos mais aulas.

Para concluir a caracterização do agrupamento importa realçar os seus valores, apresentados no seu projeto educativo, como pilares da sua ação educativa, nomeadamente a «exigência, responsabilidade, inovação e cidadania» (Projeto Educativo, 2018, p. 6) colocados em prática pelos domínios de intervenção estratégica que assumem como fundamentais, «Gestão e organização», «Desenvolvimento das aprendizagens» e «Interação com a comunidade» (Projeto Educativo, 2018, p. 18).

## **1.2. Perfil das turmas e alunos envolvidos**

### **1.2.1. Caracterização do perfil da turma de Português – 8.º A**

A professora orientadora da área de Português, Dr.ª Fátima Alves, tinha conferido duas turmas do 3.º ciclo do Ensino Básico, concretamente o 8.º A e o 8.º B. Após a realização do mapa de unidades didáticas a lecionar pelos professores estagiários, ficaram-me atribuídas a aula zero e as três unidades didáticas à turma do 8.º A, pelo que será deste grupo que traçarei o perfil e com o qual trabalhei o tema do projeto de investigação-ação, não obstante termos observado as aulas da turma 8.º B dadas pela professora orientadora e pelos colegas de estágio.

Relativamente ao perfil dos alunos do grupo em que iniciei a prática profissional na área de Português, o 8.º A, é uma turma composta por 21 alunos, sendo doze do sexo feminino e nove do sexo masculino, com média de idades de 13,1 anos, todos com Português como língua materna, apesar de um dos alunos ter nacionalidade brasileira. Da totalidade dos alunos, 11 têm o apoio da ASE, seis dos quais do escalão a, devido a carências de ordem económica e social, pelo que o contexto tem aqui particular relevância. Existe um caso identificado de apoio à aprendizagem e apoio à inclusão, concretamente um aluno portador de síndrome de Asperger, que é caracterizada como uma perturbação do desenvolvimento que se manifesta nas áreas da interação social ou da comunicação não verbal, que, segundo informação da professora orientadora, encontrava-se medicado e tinha um bom desempenho escolar, como pude verificar durante as aulas.

Com recurso às informações fornecidas pela diretora de turma do 8.º A de Francês, em relação à caracterização da turma verificamos que dos 21 alunos, dois tinham negativa no ano anterior à disciplina de Português e três alunos já tinham uma retenção. Os dados da turma em relação ao 7.º ano referem que dois alunos tiveram três negativas, um aluno teve uma negativa, um aluno teve duas negativas e um aluno teve cinco negativas, e por fim dois alunos não transitaram para o 8.º ano.

Dada a situação atual do país, que está perante uma pandemia ativa, o regime de ensino foi alterado a partir do mês de março de 2020, quando o Governo Português decidiu o fecho das escolas e, dessa forma, terminou com o ensino presencial, alterando o calendário escolar, nomeadamente o término do ano letivo. Importa neste sentido referir que, no início do ano, a totalidade dos alunos da turma mencionou à diretora de turma que possuía computador e acesso à internet em casa, o que confirmámos nas duas últimas unidades didáticas lecionadas neste regime.

Nas informações transmitidas pela professora titular da turma, nas diversas reuniões ao longo do ano letivo, registei que os alunos eram faladores, desatentos e tinham alguns problemas de aprendizagem, o que fazia com que não estivessem motivados. Através do primeiro ciclo de observação e da aula zero comprovámos esses dados, concretamente nos domínios da oralidade e da escrita: quer na interpretação oral ou escrita de textos, quer em momentos de expressão escrita. Em especial, não conseguiam por vezes responder oralmente ao questionário pedagógico e até tinham algumas dificuldades em encontrar o vocabulário adequado nas atividades escritas seguintes, prejudicando a sua participação e deixando-os desmotivados; outras vezes, não compreendiam, mesmo após duas leituras, o sentido global do texto devido ao desconhecimento de determinadas palavras.

#### **1.2.2. Caracterização do perfil das turmas de Espanhol – 9.ºC/8.ºD/10.º B**

No que concerne ao estágio na área de Espanhol, a professora orientadora, Dr.ª Carla Carvalho, tinha atribuídas turmas do 3.º ciclo do Ensino Básico (8.º D, 9.º C, 9.º D, 9.º E, 9.º G) e do Ensino secundário (10.º B). Durante a realização do plano de aulas a lecionar, visto sermos cinco estagiários nesta área, foram-me atribuídas as turmas do 9.º C, 8.º D e 10.º B, uma unidade didática cada. Para a caracterização do perfil da turma e alunos,

e tendo em conta as atividades que desenvolvi em prol do projeto de investigação-ação, será apresentada uma breve caracterização das três turmas, segundo os dados fornecidos pelas diretoras de turma.

A turma do 8.º D, do 3.º ciclo do Ensino Básico, é composta por 17 alunos, dez do sexo masculino e sete do sexo feminino, oito são apoiados pela ASE, o que comprova os dados fornecidos na contextualização da instituição com respeito à importância do PPM na inclusão e apoio dos elementos da comunidade escolar.

A média de idades é de 13,4 anos e dos 17 estudantes 13 escolheram como língua estrangeira ou língua segunda (L2) o Espanhol e quatro o Francês. Existem dois alunos identificados como portadores de medidas de suporte à aprendizagem e apoio à inclusão, e nenhum teve negativa no ano anterior, 7.º ano, à disciplina de Espanhol. Contudo, três dos alunos estão a repetir o presente ano letivo por terem ficado retidos. Quinze são de nacionalidade portuguesa, um é de nacionalidade brasileira e um é de nacionalidade inglesa, o qual não frequenta a turma de Espanhol. Todos informaram a diretora de turma que possuíam computador e acesso à internet em casa. Pela observação que fizemos das aulas da professora titular da turma e durante a aula zero, que foi lecionada ao grupo em questão, verificámos que os alunos são muito faladores, desinteressados e têm muitas dificuldades em quase todos os domínios, seja na oralidade, na leitura ou na escrita.

No que concerne à turma do 9.º C esta é composta por 18 alunos, 12 do sexo masculino e seis do feminino. Existem dois casos de retenção no 9.º ano e a média de idades é de 14,4 anos. Em relação à escolha da disciplina de Espanhol como L2, estão inscritos 17 alunos, praticamente a totalidade do grupo, visto que nenhum teve negativa no ano anterior à disciplina. Seis alunos são apoiados pela ASE, dois dos quais no escalão A.

Treze alunos são de nacionalidade portuguesa, três de nacionalidade brasileira, um de nacionalidade coreana e um de nacionalidade moldava. Através da observação das aulas verificámos que estes dois últimos tinham poucas competências no domínio da oralidade, tanto em Português como em Espanhol, contudo, no domínio da escrita, revelam algumas competências. De maneira global, os alunos desta turma são

interessados, porém são muito faladores e distraídos. O aproveitamento à disciplina de Espanhol é débil, pois têm dificuldades na proficiência comunicativa, visto que não dominam as competências de interação e expressão oral.

O grupo do 10.º B de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) é composto por 22 alunos, 11 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, no entanto apenas 13 alunos escolheram a disciplina de Espanhol como terceira língua, e desses, sete são raparigas e seis são rapazes. Importa realçar que, sendo o Espanhol de formação específica, os alunos escolheram-no, o que revela já um grau de motivação adicional. Dos 13 alunos que frequentam a disciplina, existe um caso com medidas de suporte à aprendizagem e apoio à inclusão, especificamente um aluno diagnosticado com trissomia 19, o que faz com que tenha mobilidade reduzida e utilize o computador em aula para as atividades de leitura, escrita e gramática. A média de idades é de 15,2 anos e, de todos os elementos do grupo, 17 são apoiados pela ASE, dos quais sete pertencem ao escalão A. Não se verificam retenções no ano atual, ou seja, todos frequentam o 10.º ano pela primeira vez, embora quatro alunos tenham retenções em anos anteriores. A maioria é de nacionalidade portuguesa, existindo dois casos de nacionalidade brasileira. Oito alunos dizem possuir computador em casa com ligação à internet e 13 informam que não possuem computador, contudo a frequência das aulas no regime à distância foi concretizada pelo recurso a outros gadgets.

Os alunos deste grupo são muito interessados, estiveram em ambas as modalidades de ensino, presencial e à distância, sempre motivados; são estudantes participativos e curiosos e têm um nível de intervenção muito elevado. Através da observação direta, realizada durante as aulas observadas e as aulas dadas, verificámos que são alunos muito trabalhadores e esforçados o que proporciona um ótimo ambiente em sala de aula ou em videoconferência e ajuda no processo de ensino-aprendizagem.

### **1.3. Aulas observadas e aulas lecionadas**

O estágio pedagógico teve o seu início no arranque do ano letivo 2019/2020 através da assistência à reunião geral de professores do AEP, durante a qual foi realizada a apresentação dos estagiários à direção da escola e aos professores que fariam a orientação nas diferentes disciplinas.

Dadas as circunstâncias particulares na forma como funcionou o presente ano letivo, o AEP teve de se adaptar às novas circunstâncias, pelo que o plano de ação traçado no início do ano teve igualmente alterações. O ano letivo iniciou a 13 de setembro de 2019, em regime presencial, pelo que as aulas zeros e as primeiras unidades didáticas foram lecionadas nesse mesmo modelo. Face ao encerramento das instituições escolares, a 12 de março de 2020, decretado pelo Governo de Portugal, enquanto medida de contenção à pandemia da COVID-19, e em resultado do estado de emergência, decretado a 18 de março de 2020, pelo Presidente da República Portuguesa, teve início o regime de ensino à distância.

Em Conselho de Ministros de 9 de abril de 2020 surgem as seguintes medidas excecionais e temporárias como prevenção à propagação do novo Coronavírus, o alargamento do ano letivo até 26 de junho de 2020 para todos os níveis de ensino, do pré-escolar ao ensino secundário, o cancelamento de todas as provas que não fossem realizadas em fim de ciclo, como é o caso da prova de aferição do 8.º ano, e a necessidade de continuar o ensino em formato à distância, como referido anteriormente. Como tal, o AEP seguiu as indicações do Ministério da Educação e adotou uma plataforma, denominada de *Microsoft Teams*, que permitiu que os alunos continuassem a ter aulas a partir de casa.

Relativamente à disciplina de Espanhol, começámos ainda em setembro de 2019 a observar as aulas da professora da disciplina nas turmas que nos foram atribuídas e nas suas outras turmas. A aula zero, de 45 minutos, foi lecionada a 15 de novembro de 2019 à turma do 8º D, tendo como tema o dia da hispanidade. As restantes unidades didáticas foram lecionadas segundo a tabela seguinte:

**Tabela 1 – Unidades didáticas lecionadas – Disciplina de Espanhol**

| Turmas: | Unidade didática:                                                                | Data e duração:                                                                                                                                                | Regime:    |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 9.º C   | Unidade 2 - <i>En cartelera</i>                                                  | 15/11/2019 – 45 minutos<br>25/11/2019 – 45 minutos<br>27/11/2019 – 45 minutos<br>02/12/2019 – 45 minutos                                                       | Presencial |
| 8.º D   | Unidade 6 -<br>Periodista por un día<br>+<br>Realização da prova<br>de avaliação | 22/01/2020 – 45 minutos<br>23/01/2020 – 45 minutos<br>28/01/2020 – 45 minutos<br>29/01/2020 – 45 minutos<br>30/01/2020 – 45 minutos<br>05/02/2020 – 45 minutos |            |
| 10.ºB   | Unidade 7 - <i>A la mesa</i>                                                     | 17/02/2020 – 90 minutos<br>19/02/2020 – 90 minutos<br>20/02/2020 – 90 minutos                                                                                  |            |

No que se refere à disciplina de Português, concretamente ao 8.º A, que tinha como carga horária presencial, um bloco de 45 minutos e dois de 90 minutos, passou a ter três blocos de 45 minutos de aulas síncronas, ou seja, aulas com professor e alunos por videoconferência, e dois blocos de 45 minutos de aulas assíncronas, ou seja, o aluno autonomamente realiza tarefas que o professor previamente lhe atribui. A nossa intervenção nesta disciplina aconteceu nos dois tipos de regimes, o regime presencial e o regime à distância. A aula zero foi lecionada a 5 de novembro de 2019 à turma do 8.º A, em regime presencial, tendo a duração de 90 minutos e visou a unidade *Textos não literários*, especificamente o cartoon, a notícia e o anúncio publicitário. As intervenções posteriores foram as seguintes:

**Tabela 2 – Unidades didáticas lecionadas – Disciplina de Português**

| Turma: | Unidade didática:                                                         | Data e duração:                                                                                          | Regime:                                                          |
|--------|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| 8.º A  | Unidade 3 –<br><i>Narrativas portuguesas do século XX.</i>                | 09/01/2020 – 90 minutos<br>14/01/2020 – 90 minutos<br>16/01/2020 – 90 minutos                            | Presencial                                                       |
| 8.º A  | Unidade 5 –<br><i>Narrativas dos países de língua oficial portuguesa.</i> | 30/04/2020 – 90 minutos<br>05/05/2020 – 90 minutos<br>07/05/2020 – 90 minutos                            | À distância<br><br>(45 minutos síncrona + 45 minutos assíncrona) |
| 8.ºA   | Unidade 8 – <i>Modo lírico – Luís de Camões.</i>                          | 12/05/2020 – 90 minutos<br>14/05/2020 – 90 minutos<br>19/05/2020 – 90 minutos<br>20/02/2020 – 90 minutos |                                                                  |

Mediante as calendarizações acima expostas orientámos o projeto de investigação-ação como resultado de um primeiro ciclo, denominado ciclo zero, que teve início durante a observação de aulas e durante as aulas zero. Nesta primeira etapa foi identificado o problema a explorar e intervencionar quer na disciplina de Espanhol quer na disciplina de Português.

#### **1.4. Definição da área de intervenção, pergunta de partida e objetivos**

Tendo em conta o perfil das turmas acima mencionado, a calendarização das aulas a lecionar e os dados recolhidos nas reuniões, nas aulas observadas e nas aulas zero, ficou decidido que a intervenção a realizar deveria ser na área do léxico, ou seja, no domínio da gramática, mas com implicações em distintos domínios, visto que permite a melhoria

não só da leitura, como da escrita ou da oralidade. Por conseguinte, formulámos a seguinte questão inicial de pesquisa: quais as estratégias que podem potenciar a aquisição e a ampliação do capital lexical? Os objetivos deste projeto de investigação passam então por: (1) refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem no que se refere aos conteúdos lexicais; (2) analisar que estratégias intervêm nesse processo; (3) considerar atividades para trabalhar léxico na sala de aula de maneira a conseguir promover o desenvolvimento da competência lexical dos alunos e consequentemente o aumento do seu capital lexical.

O processo da escolha da área a intervir foi determinado em grande parte pela observação das aulas, ajudando esta a conhecer os alunos envolvidos e a identificar os seus pontos mais débeis. No que concerne à disciplina de Português, verificámos dificuldades no desempenho escolar dos alunos, pois durante a interpretação de textos existia a necessidade de clarificar um leque variado de palavras que os alunos diziam desconhecer e que por vezes eram até de uso comum. Este problema prejudicou a compreensão do texto e também as intervenções dos alunos, pois mediante um capital lexical fraco, os alunos recorrem ao uso errado e sistemático de palavras, como muletas linguísticas, por exemplo: «tipo» ou «prontos».

Para além das questões de não compreensão do valor semântico das palavras evidenciadas, por exemplo, pelo não recurso aos sinónimos ou antónimos, reparámos que os estudantes não tinham em atenção a formação das palavras para chegarem ao seu sentido, ou seja, não “desconstruíam” a palavra em radicais ou afixos, prefixos ou sufixos, e não conheciam o seu valor, o que poderia facilmente ajudar na identificação e conhecimento do valor semântico das palavras.

No que se refere ao domínio da escrita, comprovámos num momento de oficina de escrita, durante a primeira unidade de PLM, que os textos produzidos, tal como as intervenções orais, eram muito curtos e débeis, e que os alunos repetiam frequentemente as mesmas palavras.

Note-se que nos critérios de avaliação do 8.º ano elaborados pelo AEP para a disciplina de Português são contemplados aspetos como: a escrita com correção sintática, com vocabulário diversificado, com uso correto da ortografia e dos sinais de

pontuação; analisar relações de sentido entre palavras; empregar formas linguísticas adequadas, entre outros. No *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, podemos analisar a existência, no domínio da gramática, especificamente da lexicologia<sup>1</sup>, dos seguintes aspetos: «neologismos, palavras polissémicas e palavras monossémicas, campo semântico e relações semânticas: sinonímia, antonímia, hiperonímia e holonímia» (Buescu et al., 2015, p. 34), os quais, se identificados e compreendidos, permitirá ao aluno uma competência lexical melhorada. Contudo, acreditamos que o problema que propomos analisar é muito mais abrangente que os aspetos de aprendizagem que referi: tem uma vertente social intrínseca, porque permitirá o seu sucesso escolar e também formação geral.

No que respeita à disciplina de Espanhol, e não excluindo a relevância dos demais conteúdos, a aprendizagem de conteúdos lexicais é de importância crucial para a aquisição da língua estrangeira, embora nem sempre assim se pensasse, como refere Peris, o qual aponta que anteriormente «la gramática ocupaba un espacio hegemónico y autónomo, y el vocabulario venía a rellenar los huecos que dejaba la gramática» (Peris, 2013, p. 15). Atualmente, enquanto futuros professores de línguas, podemos verificar que o léxico é uma parte fundamental na aprendizagem de qualquer língua, não obstante não ter ainda grande autonomia nos programas de Português e Espanhol, porque é imprescindível nos domínios da compreensão e da expressão oral e escrita e é necessário em qualquer situação comunicativa. Neste sentido importa, nos grupos em questão, reparar as lacunas que as turmas apresentam, nomeadamente por ser a primeira vez que têm contacto com determinadas palavras ou por não reconhecerem o valor semântico das mesmas, bem como potenciar a competência lexical como fator fundamental para a aprendizagem de uma língua estrangeira, pois «la competencia léxica es la base del desarrollo de las destrezas y habilidades comunicativas en una lengua extranjera» (Baralo, 2007, p. 384).

---

<sup>1</sup> Segundo o *Dicionário Terminológico*, disponível em <http://dt.dge.mec.pt>, é a «Disciplina da linguística que estuda o conjunto de palavras possíveis e de recursos disponíveis numa língua para a formação de palavras, bem como a forma como estas se relacionam.»

Tendo em conta o que estamos a referir neste subcapítulo, o presente relatório tem como objetivo explanar o projeto implementado nas intervenções realizadas nas aulas das duas línguas, com recurso a diferentes estratégias de aprendizagem, para que pudéssemos potenciar e ampliar o capital lexical dos estudantes. Contudo, e identificado o aspeto a trabalhar, importa primeiramente fazer um enquadramento teórico que nos levou à concretização desse projeto e que justifica as medidas pedagógico-didáticas executadas.

## 2. A AQUISIÇÃO LEXICAL - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1. O papel do léxico nos documentos curriculares em vigor

Os documentos curriculares em vigor que permitem a elaboração, por parte de cada agrupamento de escolas, da planificação anual de cada disciplina são concebidos pelo Ministério da Educação, concretamente pela Direção-Geral da Educação. Assim, os documentos orientadores que guiam este enquadramento teórico são para a disciplina de Português Língua Materna (PLM), o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, concretamente o referente ao 8.º ano, e as *Aprendizagens Essenciais* do 8.º ano, e para a disciplina de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) os *Programas e Metas Curriculares de Espanhol Língua Estrangeira* e as *Aprendizagens Essenciais*, referentes aos 8.º ano, 9.º ano e 10.º ano - iniciação.

Para além dos documentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem, para a disciplina de ELE foram igualmente consultados os documentos orientadores para os três níveis de ensino, especificamente o *Plano Curricular do Instituto Cervantes*<sup>2</sup> (PCIC) e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR).

#### 2.1.1. Documentos curriculares em vigor em Português Língua Materna

Ao analisar o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, verificámos que o relevo que é dado ao léxico é muito fugaz. De maneira global espera-se que, como já referido no subcapítulo 1.4, se proceda à aprendizagem do léxico relacionando-o com os domínios estabelecidos pelo programa, ou seja, com a gramática, a oralidade, a escrita, a leitura e a educação literária, como é apontado logo na caracterização do programa do 3.º Ciclo:

Acrescentam-se ainda, no 8.º e no 9.º ano, conteúdos articulados com as propriedades das palavras e a organização lexical, bem como a explicitação dos principais processos fonológicos do português, tendo também em vista a leitura e o estudo de textos em que tais aspetos surgem de forma explícita. Releve-se,

---

<sup>2</sup> Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)

também neste domínio, as vantagens de interação com os outros domínios, visto que em todos eles, desde a Oralidade à Educação Literária, existem finalidades e objetos de conhecimento que só ganharão em ser cruzados com o estudo da Gramática. (Buesco et al., 2015, p. 28)

De facto, quando o léxico surge no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* está sempre associado a um domínio sem possuir autonomia ou propostas para o seu ensino explícito. É referido concretamente nos domínios da oralidade, da escrita e da educação literária, conforme referido no início documento:

No domínio da Educação Literária, o objetivo principal é capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários. Todas elas exigem o domínio de vocabulário próprio. No entanto, reduziu-se a sua presença ao considerado necessário à compreensão dos procedimentos de sentido que permitirão ao aluno aperceber-se das principais características dos textos literários (Buesco et al., 2015, p. 28)

Como podemos verificar, a relevância dada ao léxico no domínio de referência da educação literária comporta apenas a propriedade de vocabulário próprio inerente às obras estudadas com a finalidade de que estas sejam compreendidas e que delas se extraiam as características essenciais.

Em relação aos conteúdos por domínios de referência, o programa do 8.º ano aponta apenas, no domínio da oralidade, a produção de texto, concretamente «Vocabulário e estruturas frásicas: diversidade» (Buesco et al., 2015, p. 32), cujas *Metas Curriculares* especificam enquanto a capacidade de «4. Produzir textos orais corretos, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de organização e de coesão discursiva. 4. Diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas no discurso.» (Buesco et al., 2015, p. 79).

Já no que se refere ao domínio da escrita, o conteúdo apresentado pelo programa engloba a «Planificação, textualização e revisão» (Buesco et al., 2015, p. 33), concretamente na «Textualização: ortografia; pontuação; vocabulário e estruturas sintáticas (diversificação)» (Buesco et al., 2015, p. 33). As *Metas Curriculares* associadas

a este conteúdo reforçam que para «Redigir textos com coerência e correção linguística» (Buescu et al., 2015, p. 80) é necessário «4. Diversificar o vocabulário e as estruturas sintáticas.» (Buescu et al., 2015, p. 80).

Nota-se, portanto, que os conteúdos referidos se prendem com a produção, oral ou escrita, e sugerem apenas a diversificação de vocabulário ou de estruturas sintáticas.

No domínio de referência respeitante à gramática, o programa afunila um pouco mais os conteúdos relevantes para o 8.º ano, nomeadamente no ponto que denomina de lexicologia, falando de «Neologismos, Palavras polissémicas e palavras monossémicas, Campo semântico, Relações semânticas: sinonímia, antonímia, hiperonímia e holonímia» (Buescu et al., 2015, p. 34) e demarcando igualmente esses conteúdos nas *Metas Curriculares de Português* conforme figura abaixo.

**Figura 1- Metas curriculares de Português – 8.º ano**

**25. *Reconhecer propriedades das palavras e formas de organização do léxico.***

1. Identificar neologismos.
2. Identificar palavras polissémicas e seus significados.
3. Distinguir palavras polissémicas de monossémicas.
4. Determinar os significados que dada palavra pode ter em função do seu contexto de ocorrência: campo semântico.
5. Reconhecer e estabelecer as seguintes relações semânticas: sinonímia, antonímia, hiperonímia e holonímia.

Fonte: Buescu et al., 2015, p. 83

Já no respeito ao documento das *Aprendizagens Essenciais*, elaborado em concordância com o perfil dos alunos à saída do Ensino Básico, averiguámos que o papel do léxico está em concordância com o estabelecido pelo *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, sem lugar de destaque e relacionado com os domínios da oralidade e da escrita. Espera-se que os alunos escrevam com «diversidade e propriedade vocabular» (Ministério da Educação, 2018a, p. 3), e o mesmo se aplica à expressão oral, e que o professor potencie o gosto pela leitura, recorrendo ao *Plano*

*Nacional de Leitura*, de maneira a que a fruição literária permita explorar qualquer dos cinco domínios e motive o hábito de ler.

Em nenhum dos objetivos ou descritores das *Aprendizagens Essenciais* é apontada, como acontece igualmente com o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, a necessidade ou importância de potenciar a competência lexical ou o ensino de léxico explícito que proporcione aos alunos essa melhoria da propriedade vocabular, o que se torna, na nossa perspetiva, uma lacuna que pode ser corrigida pelo professor e pelo uso de estratégias de aprendizagem referentes ao léxico.

### **2.1.2. Documentos curriculares em vigor e documentos orientadores em Espanhol Língua Estrangeira**

Em relação aos documentos curriculares em vigor em ELE, concretamente ao *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação – 10.º ano – Formação Específica*, verificámos que este é bastante claro na necessidade de que as aprendizagens veiculadas sejam significativas, no sentido em que devem fomentar a competência comunicativa em língua estrangeira como um elo entre as demais subcompetências. E, por isso, devem fazer do aluno o centro da aula, como descreve Sonsoles Fernández:

O paradigma metodológico que se escolheu foi o comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macrocompetência, que integra as subcompetências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolingüística (Fernández, 2001, p. 3)

Dentro das subcompetências importa realçar a linguística que «centra-se no conhecimento e na capacidade de utilizar a gramática, o léxico, a pronúncia e a ortografia, tendo em vista a compreensão e a expressão» (Fernández, 2001, p. 18)

Em concreto, e em relação a conteúdos lexicais, o programa menciona, por exemplo nos conteúdos linguísticos, os morfossintáticos, «Femininos e plurais irregulares relativos ao léxico introduzido» (Fernández, 2001, p. 45) e os lexicais «Vocabulário próprio das situações e temas propostos; Famílias de palavras e valor dos afixos mais

frequentes; Sinónimos e antónimos usuais; Reconhecimento do nível formal ou informal do léxico nas situações trabalhadas» (Fernández, 2001, p. 48).

De relevo é a sugestão dada pela autora no domínio das tarefas e projetos a desenvolver na aula de ELE em relação ao léxico «Desenvolver estratégias de facilitação e compensação para superar dificuldades e para aprender as novas estruturas do léxico» (Fernández, 2001, pp. 52-53) que iremos desenvolver no subcapítulo 2.3.

O *Programa de Espanhol do 3.º ciclo do Ensino Básico*, ao contrário do que acontece em relação aos conteúdos gramaticais, não é tão objetivo com os lexicais. Contudo, conforme figura 2, podemos realçar alguns objetivos em relação a conteúdos que terão de ser adequados aos temas dos grupos em questão: o recurso à língua materna; a inferência de vocábulos desconhecidos mediante o contexto ou palavras-chave e o contraste semântico entre palavras das duas línguas.

**Figura 2- Programa de Espanhol do 3.º ciclo do Ensino Básico**

|                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Vocabulário relativo aos temas mais comuns.....</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Utilizar estratégias de inferência para determinar o significado de termos desconhecidos (contexto, derivação, composição, famílias de palavras, palavras-chave...).</li><li>• Identificar palavras semelhantes comparando a língua materna, a primeira língua estrangeira e o espanhol.</li><li>• Contrastar, comparando a língua materna com o espanhol, palavras formalmente semelhantes mas semanticamente diferentes.</li></ul> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Ministério da Educação, 1997, p. 14

Em relação aos documentos orientadores em ELE, de forma a auxiliar e complementar os programas de Espanhol, tal como é preconizado pelas *Aprendizagens Essenciais de Espanhol*:

Os descritores das Aprendizagens Essenciais para Espanhol são o resultado de cruzar os documentos reguladores e os programas para o Ensino Secundário, homologados e em vigor, com as orientações do *Perfil dos Alunos à Saída da*

*Escolaridade Obrigatória* (2017), do *Quadro europeu comum de referências para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação* (2001 e 2017) e, pontualmente, do *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). (Ministério da Educação, 2018d, p. 1)

leva-nos à necessidade de considerar a pertinência do léxico em dois documentos concretos, o *PCIC* e o *QECR*, como instrumentos de orientação curricular para o professor de línguas.

O *QECR* foi publicado pelo Conselho da Europa, em 2001, de forma a uniformizar as indicações curriculares no ensino de línguas e, como tal, guia o processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo um padrão europeu. Este documento adota sobretudo um enfoque orientado para a ação, isto é, para o uso da língua em situações reais. Esta proficiência privilegia, portanto, as atividades linguísticas e a competência comunicativa. Ou seja, a aprendizagem da língua dá-se pelo:

uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. (Conselho da Europa, 2001, p. 29)

Por outras palavras, as competências são o conjunto de medidas ou capacidades que o aprendente possui e que levam à realização da dita ação.

O documento elaborado pelo Conselho da Europa coloca o léxico como um dos elementos abarcados pela competência linguística, a qual define como:

A competência linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações. (Conselho da Europa, 2001, p. 34)

Assim, e especificando a competência linguística, o documento adiciona uma subcompetência, a lexical, que «Consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreender elementos lexicais e gramaticais.» (Conselho da Europa, 2001, p. 159). A competência lexical abarca, segundo o QECR, os aspetos lexicais, por exemplo, as palavras isoladas ou as expressões idiomáticas, e aspetos gramaticais, por exemplo, artigos, adjetivos, verbos, pronomes, preposições ou conjunções. (...)

Como verificamos, os elementos lexicais estão aliados aos gramaticais, o que faz com que o QECR nos dê uma perspetiva um pouco simplista e até incompleta do papel do léxico e, conseqüentemente, da abrangência da competência lexical. Contudo, este documento fornece-nos alguns descritores, no que se refere aos domínios da amplitude e do domínio vocabular. Importa analisar os descritores correspondentes aos níveis A1 e A2, que correspondem aos grupos que foram intervencionados na disciplina de ELE.

**Figura 3- QECR – Amplitude do vocabulário**

|    | AMPLITUDE DO VOCABULÁRIO                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C2 | Tem um bom domínio de um vasto repertório lexical que inclui expressões idiomáticas e coloquialismos; demonstra consciência de níveis conotativos de significado.                                                                                                                                            |
| C1 | Domina um repertório alargado que lhe permite ultrapassar dificuldades/lacunas com circunloquções; não é evidente a procura de expressões ou de estratégias de evitação. Bom domínio de expressões idiomáticas e coloquialismos.                                                                             |
| B2 | Possui uma gama de vocabulário sobre assuntos relacionados com a sua área e sobre a maioria dos assuntos.<br>É capaz de variar a formulação para evitar repetições frequentes, mas as lacunas lexicais podem, ainda, causar hesitações e o uso de circunloquções.                                            |
| B1 | Tem vocabulário suficiente para se exprimir com a ajuda de circunloquções sobre a maioria dos assuntos pertinentes para o seu quotidiano, tais como a família, os passatempos, os interesses, o trabalho, as viagens e a actualidade.                                                                        |
| A2 | Tem vocabulário suficiente para conduzir transacções do dia-a-dia que envolvam situações e assuntos que lhe são familiares.<br>Possui vocabulário suficiente para satisfazer as necessidades comunicativas elementares.<br>Tem vocabulário suficiente para satisfazer necessidades simples de sobrevivência. |
| A1 | Tem um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas.                                                                                                                                                                           |

Fonte: Conselho da Europa, 2001, p. 160

**Figura 4- QECR – Domínio de vocabulário**

|           |                                                                                                                                                                                             |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           | <b>DOMÍNIO DO VOCABULÁRIO</b>                                                                                                                                                               |
| <b>C2</b> | Utilização sempre correcta e apropriada do vocabulário.                                                                                                                                     |
| <b>C1</b> | Pequenas falhas ocasionais, mas sem erros vocabulares significativos.                                                                                                                       |
| <b>B2</b> | A correcção lexical é geralmente elevada, apesar de poder existir alguma confusão e escolha incorrecta de palavras, mas sem que isso perturbe a comunicação.                                |
| <b>B1</b> | Mostra bom domínio do vocabulário elementar, mas ainda ocorrem erros graves quando exprime um pensamento mais complexo ou quando lida com assuntos ou situações que não lhe são familiares. |
| <b>A2</b> | É capaz de dominar um repertório limitado relacionado com necessidades quotidianas concretas.                                                                                               |
| <b>A1</b> | Não há descritor disponível.                                                                                                                                                                |

Fonte: Conselho da Europa, 2001, p. 161

Note-se nas figuras acima que os descritores referentes à amplitude envolvem o conhecimento do vocabulário para situações elementares e/ou quotidianas, o que dá lugar de destaque à competência comunicativa. A amplitude do vocabulário traduz-se mais concretamente no conhecimento e/ou uso de palavras isoladas. No que respeita ao domínio do vocabulário, para o nível A2, o aluno deve ser capaz de ter um leque limitado de palavras que usa no seu quotidiano, e para o nível de iniciação, A1, não existem descritores. Parece-nos claro que estes descritores são pouco específicos e que valorizam a competência comunicativa como um todo, sem esmiuçar o papel da competência lexical.

Em relação ao *PCIC* (2006), é uma ferramenta deveras útil para o professor de ELE, pois fornece uma quantidade considerável de “apartados”, concretamente as “nociones generales” e as “nociones específicas” referentes a conteúdos lexicais. Nestes dois separadores o léxico é tratado como um conteúdo amplo e não isolado, são «concebidas como conceptos descriptivos generales, que no se ajustan al concepto tradicional de palabra, sino que dan cuenta de la dimensión combinatoria del léxico y se basan en un concepto más amplio de unidades léxicas». (Instituto Cervantes, 2006)

Feita a análise dos diversos documentos orientadores da prática letiva nas áreas de PLM e ELE, verificámos que o estudo do léxico figura como um elemento transversal, ou seja, o léxico está presente nos domínios da escrita, da oralidade e da gramática. Cabe

ao professor de línguas escolher estratégias de aprendizagem e atividades que potenciem a competência lexical dos alunos, melhorando o seu leque vocabular, e que estimulem a competência comunicativa em aula, tal como referido em Duarte e Figueiredo (2011, p. 346) «o professor deverá planificar unidades lexicais que compreenda diferentes áreas temáticas, tendo em consideração vários contextos de uso».

Para que seja possível essa planificação de unidades de léxico, é pertinente a delimitação de conceitos que segue no próximo capítulo.

## **2.2. Delimitação de conceitos-chave**

### **2.2.1. Os conceitos de aquisição e aprendizagem**

«A competência é sempre resultado de aprendizagens» (Duarte e Figueiredo, 2011, p. 346). Tomando esta afirmação como ponto de partida deste subcapítulo, poderíamos discutir se os conceitos de aquisição e aprendizagem são similares e se têm como resultado a melhoria do capital lexical e consequente competência lexical.

Na realidade os vocábulos aquisição e aprendizagem são diversas vezes usados indistintamente e, embora o objetivo deste projeto de investigação-ação não seja o de concordar com a distinção ou não dos termos, existe a necessidade de aclarar os seus conceitos.

Segundo Martín (2004), citando Thatcher e também Krashen, os termos aquisição e aprendizagem têm significados diferentes. Por um lado, o primeiro encontra-se no domínio da língua materna e o segundo refere-se às restantes línguas, ou seja, a uma língua segunda ou a outras línguas estrangeiras. A aquisição é um processo similar ao que uma criança realiza espontaneamente, em LM, quando começa a falar com as pessoas que a rodeiam; já a aprendizagem é um processo mais complexo e que usualmente envolve o estudo formal da língua em questão, no caso, «en el aula, con profesor, explicaciones gramaticales, ejercicios de conocimiento explícito de la lengua (...)» (Martín, 2004, p. 261). A estes pontos Fernández (2004) acrescenta que, segundo Krashen, a aquisição é o «proceso que conduciría a un uso automatizado de la lengua» e a aprendizagem «el que permitiría monitorizar la producción».

O que ambos os autores, no seguimento das definições de 1989 de Stephen Krashen, pretendem elucidar é que a aquisição de uma língua é um procedimento mais natural ou inato e frequentemente inconsciente ou involuntário e que pode ocorrer em contextos significativos, por exemplo, numa viagem ao país da língua a estudar, estando em situações de interação oral com nativos. E a aprendizagem, em oposição, é algo mais protocolar, consciente e explícito que usualmente ocorre em contextos mais formais, como é o caso do contexto educativo. Contudo, e corroborando a citação de Fernández, Krashen (1989) também coloca a hipótese de aliar os dois conceitos, aquisição e aprendizagem, no domínio da produção oral e/ou escrita. Pois, o aluno, ao falar e ao escrever, tem acesso às aprendizagens formais que teve até ao momento e formula as alterações que achar mais convenientes.

No seguimento da distinção dos conceitos anteriores, Martín (2004) refere que, sobretudo ao nível da psicologia, muito se tem estudado acerca da aquisição e aprendizagem de línguas, nomeadamente como o cognitivismo e ou as teorias da aprendizagem de Skinner ou de Vygotsky. Não aprofundando estas teorias, que fogem ao âmbito deste relatório, o autor aponta igualmente os fatores que podem condicionar a aprendizagem de línguas. Esses fatores são indicadores do êxito total ou parcial durante a aprendizagem de uma língua, e consequentemente na garantia da competência. Em primeiro, encontram-se fatores externos ao sujeito, como a relação com o meio e o contexto envolvente, que leva à determinação do ritmo de aprendizagem. Visto a iniciação à prática profissional ter sido realizada num contexto desvantajoso – confrontar capítulo 1 –, poderíamos afirmar que o tema deste relatório é plausível no sentido de poder criar competências em alunos de contextos menos favoráveis à aprendizagem. Em seguida, temos os fatores internos, ou seja, a competência linguística já presente no sujeito. E por último, os fatores individuais, como é o caso da «edad, personalidad, inteligencia, etc.» (Martín, 2004, p. 268). No que concerne à idade, são igualmente apontados benefícios à aprendizagem de línguas por alunos não adultos (também os há para adultos), os quais obtêm mais facilmente resultados porque «ni le importa ni tiene miedo a cometer errores» (Martín, 2004, p. 266), entre outras variantes. Independentemente dos diversos fatores, importa realçar

que «El lenguaje humano es un fenómeno complejo y poliédrico» (Martín, 2004, p. 262), portanto os estudos nesta área continuarão, pois, a aquisição e aprendizagem de línguas pode ser influenciada pelo contexto de intervenção e pelas características de cada grupo e/ou perfis dos alunos.

À afirmação inicial deste subcapítulo poderíamos acrescentar que a competência é sempre resultado de aprendizagens, e estas podem ser alcançadas através de um processo de aquisição enquanto algo mais natural e automático. Para o desenvolvimento correto de formas de aquisição, é necessária «a apresentação de materiais linguísticos selecionados em consonância com situações de comunicação» (Fonseca, 1990, p. 34) e igualmente o «emprego de técnicas e adoção de procedimentos e práticas que permitam a exploração dos mesmos materiais» (Fonseca, 1990, p. 34).

### **2.2.2. Léxico e Vocabulário: distinção**

Pensamos e comunicamos, oralmente ou por escrito, recorrendo a palavras, e são essas que importa esclarecer e nas quais se baseia este projeto. Segundo o Dicionário Terminológico, doravante DT, a palavra corresponde a um «item lexical pertencente a uma determinada classe, com um significado identificável ou com uma função gramatical e com forma fonológica consistente, podendo admitir variação flexional». Portanto conhecer uma palavra engloba diferentes níveis e admite a transversalidade de competências.

Importa, no entanto, aclarar a dúvida persistente entre as definições dos termos léxico e vocabulário, que são usados frequentemente enquanto sinónimos.

O conceito de “vocabulário”, segundo a proposta do DT, refere-se ao «conjunto exaustivo das palavras que ocorrem em determinado contexto de uso», ou seja, é o conjunto de palavras que o sujeito utiliza no seu discurso, o que faz com que seja reduzido em relação ao conjunto de palavras existentes. Já no que concerne ao termo “léxico”, este é o «conjunto de todas as palavras ou constituintes morfológicos portadores de significado possíveis numa língua», ou seja, o vocabulário usado em determinado contexto e todos os novos vocábulos que os processos de formação de palavras permitem formar.

Portanto, a diferença entre os dois termos é estabelecida pela efetividade de uso em determinado contexto, ou seja, as palavras que o sujeito usa no seu discurso pertencem ao seu vocabulário, porém o léxico inclui essas mesmas palavras, as que são usadas, «mas também as que já não são usadas, as neológicas e todas as que os processos de construção de palavras da língua permitem criar» (DT).

As definições anteriores assemelham-se ao que já havia sido proferido por Galisson (1983) acerca da parelha léxico/vocabulário, que por sua vez alude ao exposto pela ideologia do linguista Saussure. Segundo os autores, o par léxico/vocabulário é análogo aos pares língua/fala e língua/discurso (na versão original *langue/parole* e *langue/discours*), isto é, o «léxico diz respeito à língua e vocabulário ao discurso» (Galisson, 1983, p. 433). Por conseguinte, é normal que se defina o léxico como algo mais abrangente e o vocabulário como algo mais específico e usualmente associado à produção oral e à produção escrita; o vocabulário de determinado sujeito é parte do léxico total da língua falada ou escrita.

O objetivo do professor de línguas é fomentar o uso de determinadas palavras que não fazem ainda parte do repertório do aluno, ou seja, de fazer com que o vocabulário usado pelo aluno contenha léxico não usado, desconhecido ou novo; que gradualmente e progressivamente o aluno adicione corretamente as unidades lexicais, fornecidas pelo professor ou por outros meios, ao seu vocabulário.

Através das definições anteriores e da premissa de que o ensino de léxico é mais do que o ensino de palavras isoladas, temos a necessidade de delimitar o que constitui uma unidade lexical.

A unidade lexical, ou conjunto de elementos lexicais, é primeiramente referida e definida por Michael Lewis (2002) através da sua abordagem lexical (*Lexical Approach*). Para o autor, o ensino de léxico não se limita a contemplação de uma única palavra, mas sim a diferentes tipos de unidades lexicais. Higuera afirma que por um lado temos «las que coinciden con la unidad palabra» (Higuera, 1996, p. 112), como adjetivos, verbos, advérbios, nomes, preposições, locuções; por outro, as que «constan de más de una palabra» (Higuera, 1996, p. 112). As últimas podem ser definidas como dois tipos, as

combinações sintagmáticas ou “collocations” (colocações) que «describe the way individual words co-occur with others» (Lewis, 2002, p. 93), isto é, a combinação de duas ou mais palavras. As colocações são associações de palavras mediante o que o sujeito quer expressar. O segundo tipo, as “institutionalised expressions”, cuja tradução literal é “expressões institucionalizadas”, são frases que variam em extensão, podendo até formar frases completas. Estas permitem ao sujeito gerir a interação oral com uma vertente mais pragmática. São exemplos destas frases como “uma lufada de ar fresco” ou “um momento, por favor”, entre outras.

Poderíamos também acrescentar ao significado de unidade lexical os provérbios ou frases feitas ou, como apontado pelas autoras Pichardo e Cervero (2000), tudo o que englobe «una secuencia con significado unitario que remite globalmente a un concepto, constituye un sistema abierto y puede estar integrada también por una o más palabras» (Cervero e Pichardo, 2000, p. 40).

O efetivo uso de uma unidade lexical não é um processo fácil porque implica determinados conhecimentos, quer a nível gramatical, quer a nível de contexto. Segundo Marta Higuera, existem determinados pressupostos que temos de ter em conta acerca da unidade lexical, para que façamos o devido uso da mesma. São eles:

«la denotación y referencia; el sonido o grafía; las estructuras sintácticas en las que aparece; las peculiaridades morfológicas; las relaciones paradigmáticas con las unidades que podrían haber aparecido en su lugar; las combinaciones sintagmáticas o palabras con las que normalmente se asocia; el registro; el contenido cultural; los usos metafóricos; la frecuencia de uso; la pertenencia a expresiones institucionalizadas» (Higuera, 1996, p. 114)

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos lexicais deve privilegiar: a importância da relação da unidade lexical com a realidade; o reconhecimento das funções sintáticas que a unidade lexical pode desempenhar; o uso, mediante o contexto, da unidade lexical mais indicada, por exemplo, recorrendo às noções de sinonímia ou antonímia; as combinações possíveis referentes às unidades lexicais; a adequação das unidades lexicais ao registo, ou seja, à situação, tema ou interlocutores; e quais as

implicações culturais e/ou usos metafóricos que o uso de determinadas unidades lexicais possuem.

Para concluir, o aluno, na busca da melhoria do capital lexical, deve compreender e saber como usar determinada palavra em determinado contexto; usar palavras conhecendo os seus significados e escolher a palavra mais adequada em detrimento de outra. Por isso, quanto mais contacto for proporcionado ao aluno com distintas unidades lexicais e com diferentes contextos, melhor desenvolverá o seu grau de conhecimento e mais acervo lexical possuirá.

### **2.2.3. Léxico mental, vocabulário ativo e vocabulário passivo**

Feita a distinção entre os conceitos de léxico e vocabulário e apontada a definição de unidade lexical, é relevante compreender outros conceitos-chave de forma a interpretar as atividades presentes no capítulo 3. Assim, se tivermos em conta a seguinte afirmação: «el vocabulario posee unas características propias, relacionadas tanto con su extensión, composición y estructura como con su almacenamiento en la memoria y su recuperación cuando se necesita» (Peris, 2013, p. 15), verificamos que o processo de ensino-aprendizagem de léxico engloba o procedimento de armazenamento mental das palavras e o possível uso das mesmas em determinadas situações. Estamos perante a existência do conceito de “léxico mental”, em espanhol “lexicón mental”, ou seja, a organização mental ou arquivo de palavras, expressões e frases e relações entre as mesmas, que o sujeito faz quando aprende uma língua, seja ela a materna ou estrangeira. Contudo, este armazenamento não é sempre um processo fácil, estanque ou intuitivo, como afirma Baralo: «El conocimiento de una palabra es una representación mental de gran complejidad, que integra diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más automáticos e inconscientes y otros más conscientes, reflexivos y experienciales.» (Baralo, 2006, p. 2).

A informação armazenada no “léxico mental” individual de cada pessoa é obtida através de um processo de receção e interpretação e não ainda de produção, ou seja, é o conhecimento que resulta de um percurso gradual e que pode estar em constante evolução. Para a autora referida anteriormente, o “léxico mental” é um

conjunto de elementos léxicos; básicamente, una lista de elementos que constituyen las unidades atómicas de la sintaxis. Cada ítem contiene un sistema articulado de rasgos que debe especificar las propiedades fonéticas, semánticas, morfológicas y sintácticas que son idiosincrásicas para él. En particular, cada entrada especifica las relaciones temáticas en las que interviene, o que puede establecer con otros elementos. (Baralo, 1997, pp. 59-60)

A definição engloba, portanto, uma pluralidade de áreas de conhecimento, da semântica à fonética através de um processo mental associativo de unidades lexicais. Por conseguinte, é normal que o *Dicionário de Términos Clave de ELE*<sup>3</sup> do Instituto Cervantes aponte determinadas características comuns a crianças e adultos, a nativos e a não nativos no que se refere ao “léxico mental”. Entre elas, a existência de uma organização mental que facilita o reconhecimento e o uso de unidades lexicais. As associações, ou seja, a ligação ou vínculo que se estabelece entre as unidades que pode ser de diversas ordens: fonéticas, gráficas, morfológicas, discursivas, semânticas ou linguísticas, por exemplo, a criação de imagens mentais de determinadas unidades.

O facto de ter presente uma unidade lexical no “léxico mental” não pressupõe que se tenha o conhecimento completo ou o adequado acerca da mesma. A título de exemplo, podemos saber o significado de uma determinada unidade lexical, mas não saber qual a função sintática que desempenha. As informações e relações mentais presentes no “léxico mental” são, especialmente por serem individuais e pessoais, de cariz objetivo e sobretudo subjetivo. Esta última característica referida, e que tem grande relevância para o professor de línguas, proporciona o incremento do “léxico mental” de cada aluno, visto que a quantidade de unidades lexicais presentes em cada aluno é variável face à exposição que o mesmo tem em relação à quantidade de unidades facultadas, pelo professor, e às oportunidades de ampliação e de conhecimento em relação a cada uma delas.

---

<sup>3</sup> Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)

Chegados a este ponto, encontramos novos conceitos a desenvolver, porque o que o aluno realiza com o conhecimento que tem armazenado acerca das unidades lexicais leva-nos a mencionar a componente produtiva do “léxico mental”, isto é, de como o colocar em prática. Como tal, importa esclarecer a diferença entre “vocabulário ativo” ou “produtivo” e “vocabulário passivo” ou “recetivo”. Já em 1983, Galisson definia o “vocabulário ativo”, em oposição ao passivo, como comum a todos os elementos da comunidade linguística, mas variável na produção de cada um dos sujeitos. O autor estabelece um paralelismo com conhecimentos ativos e passivos, em que os conhecimentos ativos são: «os que o locutor pode empregar espontaneamente na sua produção linguística» (Galisson, 1983, p. 21) e os passivos os que só reconhece e compreende e não utiliza. Embora considerados opostos, o “vocabulário passivo” e o “ativo” são fundamentais no processo de aprendizagem tal como o é a compreensão e a expressão. Neste seguimento de ideias, Cervero e Pichardo (2000, p. 39) fornecem uma definição similar de “vocabulário recetivo” e de “vocabulário produtivo”: o primeiro enquanto aglomerado de unidades ou itens lexicais que são reconhecidos e compreendidos pelo aluno ao ouvir ou ao ler; e o segundo: enquanto unidades que os alunos podem recuperar do seu “léxico mental” e usar oralmente ou por escrito.

Moreno Ramos (2004), aponta uma pequena alteração aos conceitos anteriores, afirmando que existe um terceiro termo a ter em conta: o “vocabulário potencial”, ou seja, o léxico que o sujeito conhece, compreende e não usa, passando o “vocabulário passivo” a ser o conjunto de itens lexicais desconhecidos. De forma mais esmiuçada encontramos as definições seguintes:

vocabulario pasivo (voces desconocidas para los discentes), el vocabulario potencial (palabras que conocen o han oído alguna vez pero que no emplean), y algunos términos del vocabulario activo (vocablos de uso común para ellos)  
(Moreno Ramos, 2004, p. 137)

Tendo estes três conceitos em mente compete ao professor de línguas explorar a melhor forma de passar o “vocabulário passivo” a “potencial” e este a “vocabulário ativo”, aumentando assim a competência lexical dos alunos.

#### **2.2.4. A competência comunicativa e a consciência linguística**

Como já foi mencionado, no subcapítulo 2.1.2, através da análise dos programas do Ministério da Educação, do *PCIC* e do *QECR*, é inegável que a competência comunicativa assume papel central na aula de línguas e que esta deve ser estimulada pelo professor. Note-se que, como definido anteriormente, esta competência é uma macrocompetência que aglomera outras competências (linguística, discursiva, estratégica, sociocultural, sociolinguística), como tal a realização linguística tem como prioridade a função comunicativa.

A competência comunicativa é, para Fonseca e Fonseca (1990), a capacidade do sujeito em dominar a «estrutura formal de um sistema» e a sua adequação ao «uso em situações concretas, preenchendo, em articulação com outros códigos (não verbais)», ou seja, compreender e usar palavras submete o aprendente a um contexto comunicativo ao qual se deve adaptar porque a realização linguística «implica (re)conhecer o(s) seu(s) significado(s), a sua estrutura, mas também o(s) seu(s) uso(s), ou seja, adequar os termos e os conceitos aos contextos» (Duarte e Figueiredo, 2011, p. 345).

Podemos afirmar que o objetivo central da competência comunicativa é a eficácia na atuação social, colocando em relevância a capacidade de ação, o papel ativo do aprendente no domínio desta competência, enquanto uma atividade «humana, como un instrumento social desarrollado por y para los humanos para conseguir propósitos diversos - decir es hacer» (Cassany, 1999, p. 3).

Ao direcionar-se para o uso linguístico, é relevante ter em conta a subcompetência linguística como uma das partes da competência comunicativa e como pode o professor desenvolver a consciência linguística nos alunos.

O Ministério da Educação, através da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, desenvolveu, em 2008, da autoria de Inês Duarte, um documento de apoio pertinente no que respeita à consciência linguística, intitulado «Desenvolver a consciência linguística». A autora do documento de apoio introduz uma questão pertinente: «será necessário colocar como objetivo curricular o desenvolvimento da consciência linguística?» (Duarte, 2008, p. 9), de forma a passarmos

de um conhecimento intuitivo da língua para um explícito. A resposta é afirmativa, fundamentada na necessidade de melhoria da competência escrita e da compreensão leitora, que necessitam de um conhecimento explícito para atingirem determinados níveis de desempenho. Ou seja, para que as aprendizagens sejam significativas e o desempenho frutífero, é fundamental que o professor contribua nos domínios referidos (escrita e leitura) para o «alargamento do conhecimento intuitivo da língua» e que leve desde o desenvolvimento da «consciência linguística até ao conhecimento explícito».

Para chegar a esse ponto devemos conceber atividades que permitam a consciência linguística; esta é um estado de reflexão e análise sobre diversos componentes da linguagem – fonológica, morfológica, lexical, sintática, discursiva e textual – que se encontra entre o conhecimento intuitivo ou implícito da língua e que leva ao conhecimento explícito, processo reflexivo e sistemático. Para Duarte (2008), as atividades devem ser desenhadas com o intuito de «consciencialização e sistematização», de modo a desenvolver nos aprendentes a «autoconfiança linguística», «o domínio de estruturas linguísticas», isto é, o conhecimento formal da língua e o «aperfeiçoamento do uso» em contextos de comunicação ou até desenvolver «competências de estudo».

Concluindo, o desenvolvimento de uma consciência linguística no aprendente de línguas é uma pré-condição para chegarmos à proficiência escrita e à fluidez oral e, por conseguinte, irá permitir o amadurecimento da competência comunicativa, tornando a comunicação mais eficaz.

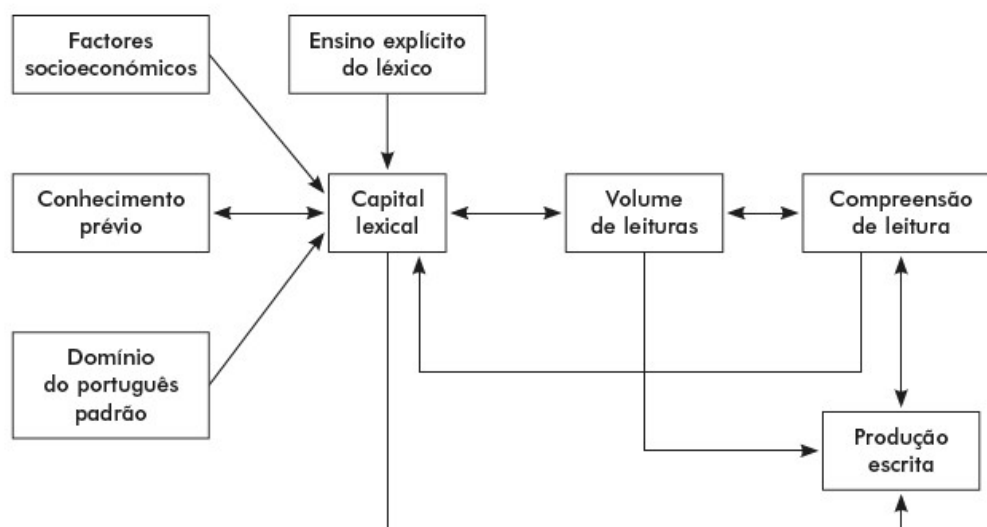
#### **2.2.5. O capital lexical e a competência lexical**

Inês Duarte aporta-nos a definição de capital lexical, enquanto um «conjunto organizado de palavras que conhecemos e usamos» (Duarte, 2011, p. 9), o qual, ao ser fomentado, leva a que o aluno tenha um melhor desempenho na leitura e na compreensão da mesma. A autora aponta o conhecimento lexical como a base do sucesso escolar, referindo que o capital lexical que o estudante possui melhora a sua competência leitora e é determinante no processo de escrita, pois o aluno que possui o maior leque de palavras melhor desenvolverá essa competência, já que tem mais recursos e evita repetições. Para a autora, como podemos observar na figura 5, o capital

lexical está relacionado com a leitura e a escrita, e na altura de entrada na escola, está condicionado por fatores socioeconómicos, por conhecimentos prévios e pela variedade linguística do aluno. O volume de leituras influi no capital lexical que por sua vez afeta a qualidade da produção escrita, que ajudará na compreensão leitora.

**Figura 5- Capital lexical**

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



Fonte: Duarte, 2011, p. 9

Com respeito à descrição dos aspetos envolvidos no conhecimento de palavras, Duarte (2011) refere que este é um processo complexo, pois envolve conhecer o significado, a forma fónica, saber a sua subclasse e as condições que a palavra impõe ao contexto sintático e à sua estrutura interna, entre outras. Para a autora, existem dificuldades no ensino orientado para o enriquecimento do capital lexical, nomeadamente a diferença entre a oralidade e a escrita, que se verifica sobretudo no momento de entrada da escola, quando o aluno ainda não sabe escrever. A dimensão da tarefa de incremento lexical é colossal, visto existir um número quase incontável de palavras na língua portuguesa ou na espanhola, e de recursos disponíveis para professor

e alunos, visto que, ao usarmos apenas o dicionário, podemos não obter os resultados que desejamos.

Inês Duarte (2011) aponta alguns aspetos que considera essenciais quando projetamos atividades de enriquecimento de capital lexical, em específico: estimular a leitura de tipologias diferentes de textos, expor os alunos a *inputs* orais significativos, promover a consciência lexical e ensinar explicitamente palavras novas e potenciar a descoberta dos significados através de diferentes estratégias.

O conceito de capital lexical em muito se pode assemelhar ao conceito de “léxico mental” - confrontar subcapítulo 2.2.3 –, contudo o primeiro é composto por elementos vocabulares, que são efetivamente usados pelo aluno e o segundo pode ser composto por itens lexicais reconhecidos e não usados. O que é certo é que quantas mais palavras o aluno tiver no seu capital lexical ou no seu “léxico mental” melhor é a sua competência lexical e proficiência oral.

A competência lexical, segundo o *QECR* (2001), «consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar vocabulário» estando sujeita ao processo de aquisição e desenvolvimento do “capital lexical”; a competência lexical leva ao desenvolvimento das destrezas e habilidades comunicativas; é o conjunto de conhecimentos que o aluno coloca em prática oralmente ou por escrito. Contudo, o conhecimento de palavras a utilizar é um processo complexo, pois envolve outras competências, tal como aponta Baralo (2006) na figura 6:

**Figura 6- Conhecimento de palavras**

| Níveis           | "Saber una palabra"<br>Competencia léxica                                                                                         | MRE                                               |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Fónico           | ¿Cómo suena? ¿Cómo se pronuncia?<br>¿Cómo se la ve? ¿Cómo se escribe?                                                             | Competencias fonética,<br>ortoépica y ortográfica |
| Morfológico      | ¿Qué partes se reconocen en ella?<br>¿Qué estructura tiene?                                                                       | Competencia gramatical                            |
| Sintáctico       | Funciones gramaticales:<br>¿En que estructuras podría aparecer?<br>¿En que estructuras se debe usar?                              | Competencia gramatical                            |
| Semántico        | ¿Qué significados señala la forma de la palabra?<br>¿Qué está incluido en el concepto?<br>¿Qué ítems pueden referir ese concepto? | Competencia semántica                             |
| Redes léxicas    | Colocaciones:<br>¿Qué otras palabras o tipos de palabras aparecen / pueden usarse con ella?                                       | Competencia léxica                                |
| Redes léxicas    | Asociaciones:<br>¿Qué otras palabras nos hace recordar?<br>¿Qué otras palabras podría usar en su lugar?                           | Competencia semántica                             |
| Sociolingüístico | Restricciones de uso: (registros, frecuencia...)<br>¿Dónde, cuándo, con qué frecuencia se puede encontrar y usar esa palabra?     | Competencia sociolingüística                      |

Fonte: Baralo, M, 2006, p. 1

Verificamos, ao analisar a figura anterior, que a competência lexical comporta diferentes níveis – fonológico, morfológico, sintático, semântico, sociolingüístico, lexical - associados às competências correspondentes, propostas pelo *QECR* (2001). É, portanto, uma subcompetência da macrocompetência comunicativa, que permite a transversalidade de competências. Contudo, importa-nos analisar em seguida as competências semântica e léxica por serem as mais significativas para este projeto de investigação-ação, sobretudo no caso de ELE.

A perspectiva apontada por Marta Baralo (2007) está mais relacionada com o ensino de léxico na aula de língua estrangeira e refere a importância da competência lexical como a base da competência comunicativa, porque sem léxico não comunicamos. Sabendo que a comunicação é o fio condutor ou a base no ensino de uma segunda ou

terceira língua, a autora subdivide a aquisição de palavras, ou seja, o aperfeiçoamento da competência lexical dependente de dois tipos de redes: as redes semânticas e as redes associativas. Importa realçar que este processo de aquisição de palavras é um processo construtivo, isto é, realizado de forma gradual. Ao conhecer determinada unidade léxica o aluno não passa a dominar o seu conhecimento nos diversos níveis, essa capacidade terá de ser desenvolvida, treinada e reforçada ao longo do tempo.

As redes semânticas/competência semântica referem-se às construções mentais que cada aprendente faz no processo de aquisição de léxico, ou seja, estão igualmente relacionadas com o significado e com a organização das palavras e podem ser as seguintes:

**Figura 7- Redes semânticas**

- Relación de las palabras con el contexto general:
  - referencia;
  - connotación;
  - exponencia de nociones específicas generales.
- Relaciones semánticas como, por ejemplo:
  - sinonimia/antonimia;
  - hiponimia/hiperonimia;
  - régimen semántico;
  - relaciones de la parte por el todo (metonimia);
  - análisis componencial;
  - equivalencia de traducción.

Fonte: Baralo, 2007, p. 389

Assim, a relação de palavras com o contexto geral refere-se ao conhecimento do mundo pelo aprendente, bem como aos seus conhecimentos prévios e às suas experiências. As relações semânticas prendem-se com a capacidade cognitiva fornecida através de aprendizagens até ao momento e guardadas no “léxico mental” de cada um; são as conexões mentais que realizamos a diferentes níveis perante uma palavra.

As redes associativas estão divididas em dois tipos: as associações através de redes semânticas, referidas anteriormente, e as associações relacionadas com o contexto sociocultural do aluno e com a experiência ou conhecimento prévio. Este tipo de redes pode ser potenciado por atividades de associação de palavras e de imagens através da construção de grupos combinatórios, por exemplo quando estamos perante atividades em que se faz a correspondência entre uma palavra e a imagem ou representação da mesma.

Esta conceção apresentada por Baralo (2007) acaba por surgir como uma amálgama das ideias preconizadas pelos enfoques léxico e holístico, defendidos por Lewis e Molina respetivamente.

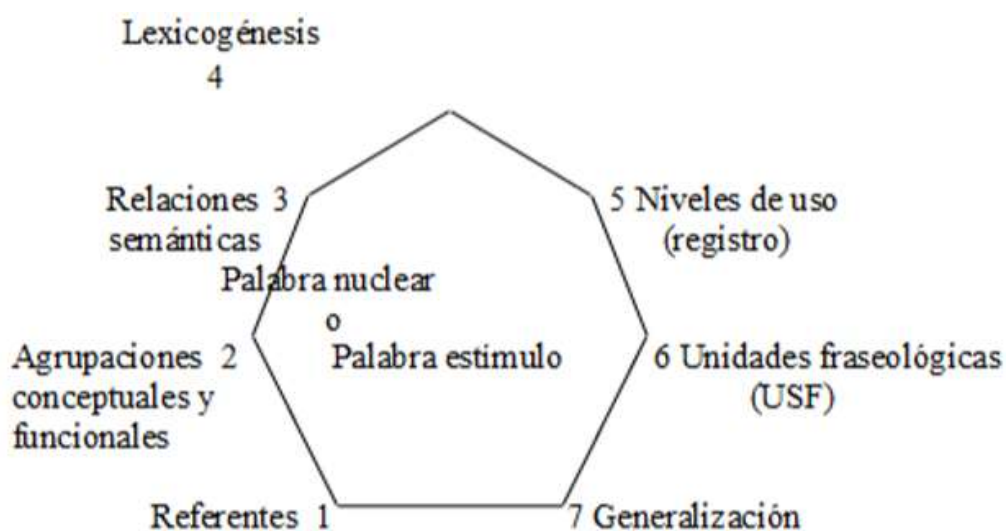
O enfoque léxico, desenvolvido por Lewis, considera a existência de unidades lexicais mínimas, por um lado, as palavras, as polipalavras, os grupos de duas ou mais palavras, e por outro lado, as colocações, ou seja, a associação de palavras: tanto formas rígidas como novidades (neologismos). Lewis assenta na ideia de que a língua é léxico gramaticalizado e não gramática lexicalizada, colocando em relevo o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos lexicais.

Para Lewis (2002), aprender léxico é sempre um processo inacabado, porém existem alguns princípios orientadores na metodologia do ensino de léxico como é o caso da «comprensión auditiva», «presentación», «reformulación» e «segmentación» (Hayas, 2009, p. 631). Para ele, o aluno aprende melhor quando tem um exemplo de língua real. Além disso, é fundamental apresentar mecanismos que fomentam a motivação, interesse e participação do grupo. No que concerne à prática das atividades, estas devem desenvolver-se de forma consciente e devem ser reformuladas no sentido de reforçar a aquisição e de aumentar a fluidez oral.

O segundo autor defende que se devem conhecer todos os aspetos relacionados com a palavra, o que sortirá num maior domínio e fluência linguística do aluno. A alternativa dada por Molina (Hayas, 2009) é a do uso do conceito da palavra nuclear ou palavra estímulo, proveniente de “core vocabulary”. A partir deste conceito, o autor estabelece,

mediante o seguinte plano metodológico (figura 8), as áreas a ter em conta na elaboração de atividades de forma a potenciar a competência lexical.

**Figura 8- Plano metodológico proposto por G. Molina**



Fonte: Hayas, 2009, p. 364

A partir da palavra estímulo, o plano a seguir comporta os seguintes passos: estabelecer referentes com unidades lexicais já conhecidas, por exemplo recorrendo à atividade de mapas mentais ou “chuva de ideias”; descobrir agrupamentos de palavras, como é o caso da família de palavras; praticar as relações semânticas, por exemplo com atividades de sinonímia ou antonímia; na área da lexicologia trabalhar com a formação de palavras; desenvolver atividades que permitam a situação comunicativa com recurso aos diferentes tipos de uso da língua e em contacto com exemplos significativos e reais; relacionar palavras com o significado, levando ao entendimento de frases idiomáticas e, por fim, realizar uma tarefa final com recurso aos passos anteriores de forma interpretativa e complementária.

Molina (2004) acredita igualmente que o processo de ensino-aprendizagem do léxico, concretamente de unidades lexicais, para que seja efetivo envolve a planificação de atividades que sigam estas quatro premissas: a aprendizagem

«pasa por diferentes estadios: exposición a la lengua, comprensión o interpretación, práctica contextualizada, retención (memoria a corto plazo), uso y mejora (fijación, memoria a largo plazo, reutilización)»; «el uso de diversas estrategias de aprendizaje y de comunicación, lo idóneo será una variedad de actividades que faciliten el desarrollo de dichas estrategias»;

«el profesor debe conocer diversas técnicas, opciones o alternativas para utilizar en el aula de ELE, sin olvidar que el proceso de adquisición léxica puede beneficiarse de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)»; e por fim o « incremento del lexicón se favorece más en los primeros niveles con procedimientos lúdicos (sopas de letras, crucigramas, letras desordenadas de una palabra, describir imágenes ...) y técnicas asociativas (mapas mentales, pares asociados imagen-palabra, asociaciones contextuales, tarjetas, parrillas, etc.)»

A importância da competência lexical como um dos aspetos consideráveis na competência comunicativa abarca vários níveis de conhecimentos, desde a aprendizagem de uma só palavra, sua forma e significado, até às redes de relações formais e semânticas entre uma ou mais palavras. A representação mental de uma palavra é um processo cognitivo gradual, complexo e reflexivo. Resumindo, portanto, «No caso da competência lexical, o objetivo didático é levar os alunos a assinalar as variantes significativas das palavras, usá-las em diferentes registos, estabelecer relações associativas entre elas, a empregá-las nas combinações mais frequentes». (Duarte e Figueiredo, 2011, p. 345)

### **2.3. Estratégias de aprendizagem**

Ao aprender uma língua o sujeito aplica estratégias, de forma consciente ou inconsciente. Cabe igualmente ao professor de línguas saber que estratégias de aprendizagem utilizar ou potenciar nas suas atividades/aulas. Não se trata apenas de fornecer aos alunos uma lista de procedimentos, mas sim de dotá-los de capacidades que os façam refletir e compreender determinados aspetos do léxico e que os levem a criarem mecanismos ou procedimentos para se tornarem aprendentes autónomos e responsáveis no processo de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva de Sonsoles Fernández (2004), as estratégias no âmbito da aprendizagem são «operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas, que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendiente como en la comunicación» (Fernández, 2004, p. 411). Assim, o aluno torna-se central no processo de ensino-aprendizagem, assumindo um papel de relevo e o professor de mediador. A palavra estratégia ultrapassa a ideia veiculada pela etimologia, que estava relacionada com a expedição militar em contexto de guerra, e passa a estar associada às «actividades que ayudan a resolver un problema o conseguir un nuevo objetivo» (Fernández, 2004, p. 412).

O QECR oferece-nos, na mesma linha de pensamento, o seguinte objetivo no que concerne à capacidade de aprender: «conseguindo que os aprendentes identifiquem o seu próprio estilo cognitivo e desenvolvam, conseqüentemente, as suas próprias estratégias de Aprendizagem» (QECR, 2001, p. 208), valorizando assim a autonomia do aprendente. Já o PCIC identifica os procedimentos de aprendizagem «desde la perspectiva de su uso estratégico o condicionado al tipo de tarea al que el aprendiente se enfrente en cada momento» e enquanto motores da melhoria da aprendizagem e do uso da língua. Assemelhando-se às definições anteriores, acrescenta que os aprendentes da língua têm um papel ativo na aprendizagem, pois «realizan operaciones destinadas a movilizar, regular e incrementar los recursos cognitivos, emocionales o volitivos de que disponen, tanto en el proceso de aprendizaje como en el uso de la lengua».

Orford (1990) declara que as estratégias de aprendizagem são «steps taken by students to enhance their own learning» (Oxford, 1990, p. 1) e que são usadas desde há muito, embora não com essa designação, tanto no ensino da língua materna como de uma língua estrangeira, permitindo a melhoria da competência comunicativa. Essa melhoria é concretizada através da planificação e ação consciente do sujeito que o leva a atingir os seus objetivos. E então para que servem em concreto as estratégias de aprendizagem? A autora declara que as estratégias ajudam o aprendente a adquirir, armazenar, recuperar e usar informação, ações que proporcionam uma aprendizagem

mais fácil, motivadora, eficaz e rápida na concretização de um objetivo principal, o da competência comunicativa. Na perseguição do desenvolvimento vocabular, o aluno, ao aceder ao leque de estratégias que possui, melhora a competência comunicativa, assim como a competência lexical e a sua capacidade de aprendizagem.

Não obstante, as estratégias a selecionar para a realização de atividade têm de ter em conta fatores como «o conhecimento das características da turma e do seu percurso evolutivo que vai determinar se a utilização das estratégias até aí utilizadas para a aquisição de vocabulário continua a dar bons resultados em termos de aprendizagem ou se é necessário investir em novas estratégias». (Torrão, 1997, p. 5)

De forma a assinalar que estratégias podemos usar enquanto docentes, recorremos a «Aprender y enseñar vocabulario» de María Jesús Cervero e Francisca Pichardo Castro (2000), que, tendo como base a obra de Rebecca Oxford (1990) intitulada «Language learning styles and strategies», indicam a existência de dois tipos de estratégias: as diretas e as indiretas, que devem ser adaptadas ao contexto e aos tipos de aprendizagem que a mesma indica no livro.

Quanto às estratégias diretas, as autoras subdividem-nas em três grupos: as estratégias de memorização, cujo objetivo principal é o armazenamento de informação, ajudando na ampliação do “léxico mental” do aprendente. Os exemplos fornecidos pelas autoras em relação a este grupo são atividades como a criação de relações mentais, ou seja, atividades de agrupar palavras ou imagens, estabelecer associações ou contar pequenas histórias, a manipulação de imagens e sons, ou seja, atividades de associações de imagens ou redes semânticas, as revisões de conteúdos e a colocação de novas palavras em contexto. O segundo grupo de estratégias diretas são as estratégias cognitivas, divididas em estruturação de *input* e *output*, análise, dedução de regras e prática, como é o caso de atividades como anotar conceitos chave, sublinhar palavras, fazer resumos de textos, colorir palavras, comparar com outras línguas, analisar palavras e expressões, descobrir, aplicar e praticar regras conscientemente. Por fim, as autoras referem as estratégias compensatórias ou de comunicação que estão projetadas para a receção e produção e têm como objetivo superar carências. Estas incluem atividades como adivinhar o significado, utilizar conhecimentos prévios, inferir significados

mediante o contexto, usar sinónimos e antónimos, substituir palavras por outras ou recorrer a mímica e gestos.

No que concerne ao segundo tipo de estratégias (indiretas), Cervero e Pichardo (2000), subdividem-nas em: metacognitivas, afetivas e sociais. As primeiras regulam a aprendizagem do aluno, dando-lhe autonomia, através do estabelecimento de objetivos a curto e longo prazos; a finalidade é o aluno ser capaz de ordenar, planificar e autoavaliar. O segundo grupo, as estratégias afetivas, tem em conta o âmbito emocional no processo de aprendizagem do aluno, por exemplo, o uso de temas, músicas, vídeos ou jogos no âmbito do interesse do aluno, de maneira a motivar os aprendentes e a reduzir a ansiedade por exemplo. As estratégias sociais estão associadas à gestão pedagógica em sala de aula e à interação entre os intervenientes, apostando em atividades de cooperação, trabalhos de pares ou de grupos, seguindo o princípio da empatia entre os alunos e entre alunos e professor, ou em estratégias como pedir esclarecimentos ou tirar dúvidas.

Nos subcapítulos seguintes, especificaremos a teoria e posteriormente a prática referente às estratégias utilizadas no plano de investigação-ação, que passaram em PLM pelo recurso a atividades de carácter morfológico e em ELE pelo estabelecimento de associações entre unidades lexicais e atividades de carácter mais lúdico. Não é uma lista de estratégias usadas, mas uma síntese contextualizada das atividades realizadas e mais relevantes na aquisição e ampliação do capital lexical dos discentes.

### **2.3.1. Morfologia**

Conforme mencionado no subcapítulo 2.2.4, a consciência linguística comporta a reflexão acerca de diversos componentes da linguagem como é o caso da morfologia.

A morfologia é definida pelo DT como a «disciplina da linguística que descreve e analisa a estrutura interna das palavras e os processos morfológicos de variação e de formação de palavras», ou seja, é o estudo da constituição da palavra e a formação da mesma ou de novas palavras através de constituintes morfológicos.

De maneira a desenvolver o leque vocabular dos alunos, a estratégia morfológica pode ser uma mais valia no sentido de proporcionar a manipulação das palavras. De

outro modo, a consciência morfológica consiste na reflexão acerca da existência de regras morfossintáticas e da possibilidade de compreender a estrutura das palavras e, por conseguinte, alargar o domínio vocabular através de constituintes morfológicos.

As vantagens inerentes a esta estratégia são as seguintes: o aumento ou aquisição de capital lexical; os significados das palavras podem ser inferidos já na leitura, se soubermos o significado da palavra que as originou; facilidade na construção de novas palavras através dos elementos que as formam, seja na escrita ou na oralidade.

Em função da natureza dos constituintes morfológicos, segundo o DT, são a «unidade constituinte das palavras, como, por exemplo, os radicais e os afixos. A um constituinte morfológico mínimo chama-se morfema»; podemos verificar a existência de uma morfologia flexional e de uma morfologia derivacional, ou seja, de afixos flexionais e derivacionais, e que diferem, segundo Varela (2003, p. 575), porque «los niños producen los afijos derivativos más tarde que los flexivos».

No que se refere ao radical, este possui um significado lexical e pode conter afixos derivacionais, pertencendo a diferentes categorias sintáticas. Os afixos, que mediante a posição na palavra podem ser prefixos, sufixos ou interfixos, podem ocorrer nos processos flexivos ou derivativos. A derivação pode ter extensão do sentido das palavras, e as flexões (nominal, adjetival ou verbal) possuem estabilidade semântica.

Neste seguimento e tendo em conta o trabalho desenvolvido com a turma de PLM, importa esclarecer os processos morfológicos de formações de palavras trabalhados, especificamente a derivação e a composição.

No que concerne à derivação, falamos dos processos que englobam a adição de constituintes morfológicos, como é o caso da afixação. A junção de um afixo, constituinte associado à forma base da palavra, em início da palavra, denomina-se prefixação, no fim, sufixação; quando ocorrem os dois prefixação e sufixação, dá-se o nome de parassíntese, que consiste no acréscimo em simultâneo de um prefixo e um sufixo à palavra base, formando uma nova palavra. Importam igualmente os processos que não têm adição de constituintes morfológicos, como a derivação não-afixal, que consiste em formar nomes derivados de verbos, ou seja, é o «Processo de formação de

palavras que gera nomes deverbais, acrescentando marcas de flexão nominal a um radical verbal» (DT).

No que respeita à composição, subdivide-se, de acordo com o DT, na morfológica e na morfossintática. Pela primeira entendemos o «Processo de composição que associa um radical a outro(s) radical(is) ou a uma ou mais palavras. De um modo geral, entre os radicais ou o radical e a palavra associada ocorre uma vogal de ligação». Pela segunda entendemos o «Processo de composição que associa duas ou mais palavras». A estrutura destes compostos depende da relação sintática e semântica entre os seus membros, o que tem consequências na forma como são flexionados em número.

Cabe ainda mencionar outros processos de formação de palavras, apelidados de irregulares, como a sigla, palavra que resulta da redução de um conjunto de palavras às suas iniciais e que é pronunciada letra a letra; o acrónimo, similar à sigla mas não soletrado; a truncação, processo que origina uma nova palavra através do apagamento de parte da palavra original; a amálgama, processo de união de duas ou mais palavras; o empréstimo, palavra adota de outra língua; a onomatopeia, criada através da imitação de sons produzidos por objetos, animais ou fenómenos; a extensão semântica, uma palavra que outrora tinha um significado e adquire outro.

Os processos indicados neste subcapítulo serviram como base na elaboração de atividades em PLM para desenvolver a consciência morfológica dos alunos e melhorar a competência lexical, bem como a «exploração das palavras compostas, através de um conhecimento, ainda que sumário, dos prefixos e sufixos mais usuais, o que permitiria, através de uma escolha criteriosa do vocabulário a estudar, um aumento quase exponencial do número de palavras que se ficariam a conhecer». (Torrão, 1997, pp. 2-3)

### **2.3.2. Relações semânticas entre palavras e significação lexical**

A lexicologia é definida no DT como a «disciplina da linguística que estuda o conjunto de palavras possíveis e de recursos disponíveis numa língua para a formação de palavras, bem como a forma como estas se relacionam», importa relevar nesta definição as relações que a nível semântico ocorrem nas palavras. Assim, as relações semânticas

podem ser de diferentes tipologias, entre elas, a parte-todo (holonímia e meronímia), a hierarquia (hiperonímia e hiponímia) e a oposição/ semelhança (antonímia e sinonímia).

No *Programa e Metas curriculares de Português do Ensino Básico* é apontado no domínio da gramática o objetivo de perceção, reconhecimento e estabelecimento de relações semânticas entre palavras, sem referir que deste objetivo pode advir o incremento lexical, porém este parece-nos óbvio. Acreditamos, todavia, que as relações semânticas e as atividades elaboradas a partir das mesmas podem contribuir para o desenvolvimento e crescimento lexical por fornecerem vantagens, como palavras alternativas, agrupamentos de palavras e organização do “léxico mental”.

As palavras podem ter diversos sentidos, ou seja, são portadoras de significação lexical. É objetivo enunciado nas *Metas curriculares de Português do Ensino Básico* a identificação de palavras polissémicas e seus significados e a distinção entre estas e as monossémicas. Embora pareça, à primeira vista, um objetivo simples, a verdade é que se podem realizar atividades bastante enriquecedoras no que respeita ao aumento vocabular, visto que a polissemia é um campo que coloca problemas concretos e torna-se um desafio criativo e motivador para os alunos.

### **2.3.3. Variação linguística**

A variação linguística, que segundo o DT é a «propriedade que as línguas têm de se diferenciarem em função da geografia, da sociedade e do tempo, dando origem a variantes e a variedades linguísticas», não estando inserida na lexicologia, é relevante para este projeto de investigação-ação na medida em que pode igualmente potenciar a aquisição de palavras.

Afirma Duarte (2008, p. 10) que «levar todas as crianças a acederem ao português padrão não significa erradicar da escola outras variedades sociais ou geográficas». É sim uma oportunidade para estar em contacto com diferentes variedades nos paralelismos que se pode obter e na identificação das diferenças ou na ampliação de itens lexicais que não sejam análogos às variedades. É de igual relevância educativa as questões de sensibilização que se prendem com os conteúdos culturais que a variação linguística pode oferecer, seja em PLM, seja em ELE.

As atividades desenvolvidas nas aulas em que foi abordada esta temática foram muito frutíferas em termos de motivação, interesse e empenho dos alunos, o que permitiu a concretização do objetivo principal, aquisição e ampliação vocabular.

#### **2.3.4. Neologismo**

O *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* apontam a necessidade de se alcançar o seguinte objetivo: «Reconhecer propriedades das palavras e formas de organização do léxico». Entre as indicações encontra-se: «Identificar neologismos» (Buesco et al., 2015, p. 83).

Como a própria etimologia indica o neologismo é uma palavra nova, e segundo a definição do DT, é a «Palavra cujo significante ou cuja relação significante-significado era inexistente num estágio de língua anterior ao da sua atestação», ou seja, é o surgimento de uma unidade lexical até à data não existente e que varia no que concerne à sua forma ou ao seu sentido.

É já um dado mais do que adquirido que a mudança é uma das características da linguagem, como tal, é natural que esta se espelhe em qualquer área linguística, seja na fonologia, morfologia, ou noutra componente. Portanto é normal que na lexicologia encontremos a formação de novas palavras que até determinado momento não existiam e, em oposição, palavras que caem em desuso (arcaísmos).

Este fenómeno é relevante em contexto de ensino aprendizagem, pois o ensino de conteúdos lexicais passa por ensinar unidades lexicais que englobem igualmente as novidades à data. Sublinhe-se que o conceito de léxico, anteriormente definido, abarca as palavras “neológicas” e todas as de possível criação através dos processos de formação de palavras.

Em suma, uma determinada unidade lexical pode ser considerada nova, em relação à altura em que aparece e em relação ao anteriormente estabelecido ou em relação ao contexto em que surge, podendo significar algo novo. O neologismo é um componente associado ao léxico pois é neste que se manifesta mais visivelmente.

### **2.3.5. Outras estratégias**

Tendo em conta que a intervenção realizada compreendia duas línguas, uma materna e uma estrangeira, prevalecia um desfasamento em relação à abrangência lexical dos alunos. As turmas de ELE estavam em níveis iniciais de aprendizagem, o que fez com que as estratégias adotadas tivessem de ser adaptadas a esta situação. Como tal, tendo em conta o já referido por Molina (2004) acerca dos procedimentos lúdicos, que na sua perspetiva favorecem mais o ensino-aprendizagem de léxico em níveis iniciais, optámos sobretudo por construir atividades que se regessem pelo enfoque criativo de Marita Lüning (1996), citada por Hayas (2009).

O enfoque criativo é um método bastante explorado nos dias de hoje no ensino de língua estrangeira e tem como base a realização de atividades que sejam construtivas e efetivas para suportar e dar utilidade à memorização preconizada pela psicologia cognitiva. A criatividade é definida em Hayas (2009, p. 354), citando Karbe (1993), como «crear algo nuevo y original, descubrir problemas por iniciativa propia y probar posibilidades múltiples para solucionarlo, realizar combinaciones nuevas, ser flexible y capaz de pensar de una manera divergente».

Assim, o enfoque criativo é sustentado pela ideia de que o professor deve explorar todas as ferramentas possíveis dadas por uma atividade, de maneira a contemplar o máximo de domínios possíveis (expressão, interação e compreensão, orais e escritas) e de forma a reativar conhecimentos. O aluno deve igualmente assumir uma postura de reflexão e solução de problemas, promovendo a autonomia.

As atividades indicadas por este enfoque incluem mapas mentais ou “chuvas de ideias”, que permitem a estimulação da criatividade dos estudantes; a ativação do “léxico mental” e a criação de redes associativas (anteriormente referidas neste relatório no subcapítulo 2.2.5); atividades de escrita criativa, estimulando a criatividade e a imaginação, o gosto pela escrita e a experimentação. Mais ainda: atividades de substituição de palavras por imagens e de correspondência entre ambos suportes; e a experimentação da componente lúdica, como é o caso dos jogos pedagógicos, tendo estes como objetivo aprender e reter palavras e ativar destrezas audiovisuais. Mais atividades poderiam ser numeradas, contudo importa realçar que este tipo de

abordagem faz com que o ensino-aprendizagem de léxico invoque nos estudantes, professor e na gestão de aula autonomia e dinamismo.

### **3. PRÁTICA LETIVA**

#### **3.1. Metodologia**

A metodologia científica, para levar a cabo os objetivos que delimitámos e para responder à questão formulada inicialmente, prende-se com a realização de um projeto de investigação-ação no decorrer da iniciação à prática profissional. Este projeto visa a reflexão enquanto método de formação de professores, cujos objetivos são: «desenvolver competências científicas e pedagógico-didáticas», «articular entre teoria e prática», «desenvolver capacidades e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizador, crítico e em permanente aperfeiçoamento» (Almeida et al., 2016, p. 2). Por conseguinte, o relatório que realizamos é um documento que surge de um processo de reflexão que é adaptado aos grupos concretos com quem trabalhamos e é suscetível de melhoria, no sentido de estar em constante processo de alteração. Em concreto há uma divisão na metodologia que adotei em três ciclos diferentes para PLM: no primeiro ciclo, realizámos um processo de observação de aulas dos colegas e da professora orientadora, identificando a questão que queremos implementar com as turmas, bem como a recolha de algum material de diagnose; no segundo, introduzimos estratégias de incremento do capital lexical e num último ciclo de intervenção, repetimos algumas das estratégias ou introduzimos alterações que permitissem diferentes resultados. No caso de ELE, face ao plano de intervenção que contemplou três níveis de ensino, a metodologia adotada foi igualmente a diagnose, através da observação dos três grupos, e um plano de intervenção para cada grupo que fosse contemplado durante a unidade a lecionar (três ou quatro aulas). Visto que as dificuldades apresentadas pelos grupos de espanhol eram comuns, as estratégias a adotar foram as mesmas com ligeiras alterações inerentes ao perfil da turma, interesses dos alunos e à adequação ao tema/unidade atribuída.

Neste seguimento, os resultados apresentados neste relatório surgem porque seguimos essa linha de intervenção: a observação participante, a implementação do plano de ação na área definida, a recolha de dados, presencial ou à distância, e a análise documental.

### **3.2. Descrição do plano de ação em Português Língua Materna**

Não sendo possível, dada a extensão do presente relatório, descrever ao pormenor todas as intervenções realizadas no âmbito do estágio realizado no AEP, daremos importância apenas às atividades propostas que contemplaram o tema da aquisição e ampliação do capital lexical. Assim, por cada unidade didática descrita serão apontados os objetivos relativos ao tema do presente relatório e realçadas as atividades realizadas no que concerne ao incremento vocabular.

Importa salientar que a escolha dos textos mencionados no presente subcapítulo para a disciplina de PLM teve em atenção a planificação anual do AEP e também as *Metas Curriculares do 8.º ano* e o *Plano Nacional de Leitura*. Para a realização das planificações e consequentes atividades e materiais partimos do *Programa* e das *Metas Curriculares* definidas pelo Ministério da Educação para o 8.º ano de escolaridade, bem como das *Aprendizagens Essenciais* nos domínios da gramática, da oralidade, da leitura, da educação literária e da escrita. Assim, para PLM planificámos as aulas de noventa minutos, presenciais ou à distância, dividindo cada uma em momentos distintos: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura, a oficina de gramática e a de escrita. Contudo, realizámos adaptações para o modelo de ensino à distância através do recurso a materiais mais interativos como o *PowerPoint*, imagens ou vídeos.

O cronograma final relativo às unidades lecionadas pode ser consultado no subcapítulo 1.3 do presente relatório.

No caso concreto da disciplina de PLM, a intervenção pedagógica passou pelo recurso às estratégias de carácter morfológico, às relações semânticas entre palavras, à significação lexical (Polissemia), aos neologismos e à identificação de variação linguística.

#### **3.2.1. Diagnose**

No período inicial da prática profissional verificámos, através das aulas observadas, que a professora orientadora estruturava usualmente a sua aula da seguinte forma: momento de leitura, interpretação de texto oral e escrita, explicação da gramática e prática controlada de gramática. Durante este ciclo concluímos que os alunos tinham

sempre problemas com a definição de palavras que encontravam nos textos, perguntando constantemente à professora o que significava determinado vocábulo. Reparámos igualmente que o desconhecimento de determinadas palavras não permitia que realizassem uma leitura correta ou que, por vezes, não compreendessem o sentido global do texto. Assim, durante a aula zero estipulámos um momento de exploração de palavras desconhecidas após uma primeira leitura, estratégia que foi usada durante as unidades seguintes, de maneira a possibilitar uma segunda leitura aperfeiçoada no sentido de já conhecerem o sentido global do texto. Esta foi a primeira estratégia implementada para potenciar o capital lexical: os alunos e professor questionavam o significado de determinadas palavras oralmente e anotavam no quadro, no *PowerPoint* e nos seus cadernos as suas definições ou a sua formação. No que concerne à aula zero, as palavras presentes no texto (vd. Anexo I) em questão foram: “*potável*”, “*disseminam*”, “*afronta*”, “*minam*” e “*decorrência*”, cuja explicação foi realizada oralmente.

A aula zero, de 90 minutos, incidiu sobre o estudo dos *Textos não literários*, especificamente o cartoon, a notícia e o anúncio publicitário. E no domínio referente à gramática, mediante indicação da professora titular acerca dos conteúdos gramaticais até então vistos no ano transato e no atual, os objetivos foram rever a sinonímia e antonímia, entre outros, e como tal elaborámos a atividade colocada em Apêndice I, que surge como confirmação da necessidade de expandir o capital lexical dos alunos após a observação direta aquando da realização do mesmo. O tema da atividade estava relacionado com a notícia trabalhada em aula: um texto sobre a poluição das águas, e na própria interpretação escrita do texto já havia sido colocada uma questão sobre o conteúdo gramatical, conforme figura abaixo:

### Figura 9- PLM - Aula zero - Interpretação do texto

3. Selecciona a opção que permite obter a afirmação adequada ao sentido do texto, assinalando a opção correcta com um círculo.

3.1. Água potável é sinónimo de:

- a) água poluída.
- b) água bebível.
- c) água contaminada.
- d) água não tratada.



Fonte: elaboração própria.

Por último, compreendendo que as dificuldades dos estudantes residiam na leitura, na interpretação de texto e na revisão de conteúdos gramaticais, decidimos, nas três unidades seguintes, colmatar a respetiva dificuldade. A partir desse momento delimitámos outras estratégias que levassem o grupo a enriquecer o seu capital lexical, relatadas nos subcapítulos seguintes.

#### 3.2.2. Unidade didática 1: descrição da intervenção pedagógica

A unidade didática 1 de PLM decorreu em regime presencial nos dias 9,14 e 16 de janeiro de 2020, ou seja, três blocos de 90 min. O tema desta unidade foi o *Texto Literário - As narrativas juvenis*, concretamente o estudo dos textos “A besta”, de Isabel Allende e “A tempestade”, de Virgílio, adaptado por João de Barros.

Os objetivos traçados para esta primeira unidade didática foram, entre outros, esclarecer palavras desconhecidas e rever e reforçar conteúdos gramaticais: relações semânticas entre palavras.

A primeira aula da unidade contemplou o estudo do texto de Allende e o estudo dos seguintes conteúdos gramaticais: o discurso direto e indireto. Tal como acontecera na aula zero, após a atividade inicial de motivação e da leitura do texto, durante o inquérito pedagógico explorámos as dificuldades apresentadas com as palavras presentes no texto, oralmente e com recurso ao *PowerPoint*, conforme diapositivo abaixo:

**Figura 10- PLM - UD1 -Palavras desconhecidas**

**Abominável:**

que merece abominação, execrável, odioso

**Humanoide:** (humano + -oide) (-Oide é um sufixo que significa *forma* ou *semelhança*)

que se assemelha à forma humana

**Expele:** (ex- prefixo que significa ação de tirar)  
Verbo expelir – lançar, atirar, sair



Fonte: elaboração própria.

Nesta primeira abordagem, os alunos tiveram contato, ainda que breve, com prefixos e sufixos, especificamente com o prefixo ex- e o sufixo -oide, e com os valores de ambos, o que permitiu que relembassem ou formassem outras palavras.

A segunda aula teve como objetivos a alcançar: recapitular conteúdos da aula anterior, reconhecer as subclasses dos verbos e planificar, escrever e reescrever um texto, concretamente um diálogo, de forma a aplicar o uso do discurso direto/indireto. Uma das diretrizes para a realização desta oficina de escrita passou por evitar determinados vocábulos, por exemplo, o verbo “dizer” ou o nome dos interlocutores, o objetivo foi que usassem palavras ou expressões similares (vd. Apêndice II). O facto de ser um diálogo e de estar contextualizado, no seguimento do texto da primeira aula, motivou os alunos e os resultados foram relativamente positivos para uma primeira atividade de escrita.

Na terceira aula explorámos o texto adaptado por João de Barros, “A tempestade” de Virgílio, e os objetivos que delineámos para esta foram: rever relações semânticas e clarificar palavras desconhecidas. Após a audição do texto, surgiram muitas dúvidas em relação às palavras que os alunos não conheciam. Algumas já estavam presentes no pequeno glossário do manual, no final do texto, as restantes foram explicadas oralmente e apontadas nos cadernos e/ou manuais dos alunos, entre elas “dispersa”,

“desvairados”, “ímpeto”, “procela”, “amaina” e “ancião”. A esquematização no quadro de palavras desconhecidas e a exploração oral do excerto visou a compreensão global do texto e permitiu que as atividades seguintes fossem realizadas com maior facilidade.

No que respeita à gramática, a professora titular indicou que seguissemos o manual no sentido de rever as relações semânticas entre palavras, visto que após o texto estudado encontrava-se um exercício gramatical acerca deste conteúdo. Assim, recorreremos ao *PowerPoint* para atingir os objetivos de (revendo e reforçando conteúdos gramaticais) apresentar as relações semânticas entre palavras, conforme figura abaixo:

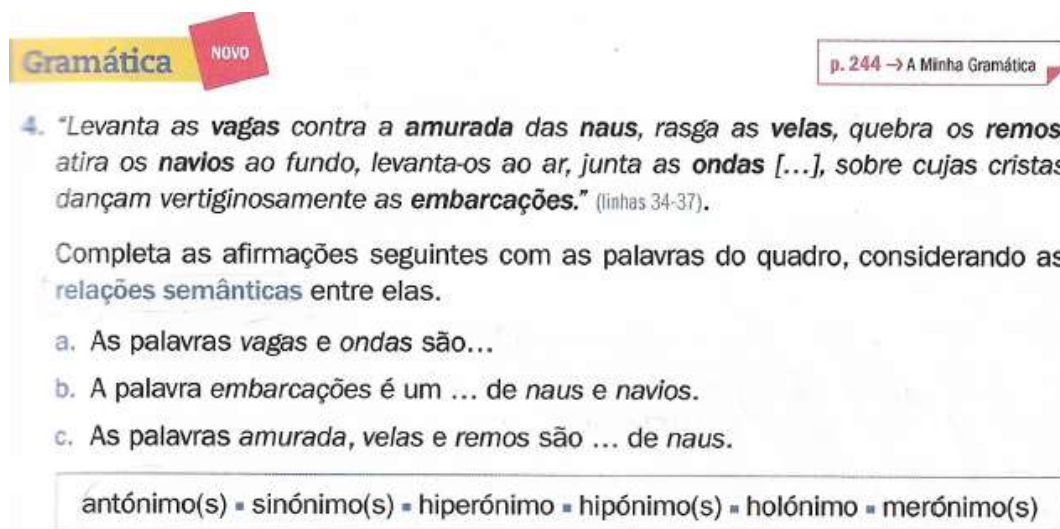
**Figura 11- PLM - UD1 -*PowerPoint* relações semânticas entre palavras**

|                  |                            |                                                             |
|------------------|----------------------------|-------------------------------------------------------------|
| De<br>semelhança | Sinonímia<br>(sinónimos)   | Velho/ idoso<br>Bonito / lindo                              |
| De<br>oposição   | Antonímia<br>(antónimos)   | Velho / novo<br>Bonito / feio                               |
| De<br>hierarquia | Hiperonímia<br>/ hiponímia | Hipерónimo –<br>legumes<br>Hipónimos –<br>alface, cebola... |
| De<br>parte-todo | Holonímia/<br>meronímia    | Holónimo –<br>casa<br>Merónimo –<br>janela, quarto...       |

Fonte: elaboração própria.

Após a revisão dos conteúdos gramaticais, realizámos o exercício da sua consolidação presente no manual adotado, figura 12, e fizemos a correção oralmente e com recurso ao quadro.

Figura 12- PLM - UD1 – Exercício: Relações semânticas entre palavras



Gramática **NOVO**

p. 244 → A Minha Gramática

4. "Levanta as **vagas** contra a **amurada** das **naus**, rasga as **velas**, quebra os **remos**, atira os **navios** ao fundo, levanta-os ao ar, junta as **ondas** [...], sobre cujas cristas dançam vertiginosamente as **embarcações**." (linhas 34-37).

Completa as afirmações seguintes com as palavras do quadro, considerando as relações semânticas entre elas.

- a. As palavras *vagas* e *ondas* são...
- b. A palavra *embarcações* é um ... de *naus* e *navios*.
- c. As palavras *amurada*, *velas* e *remos* são ... de *naus*.

antónimo(s) ■ sinónimo(s) ■ hiperónimo ■ hipónimo(s) ■ holónimo ■ merónimo(s)

Fonte: Costa, 2018, p. 103.

### 3.2.3. Unidade didática 2: descrição da intervenção pedagógica

O segundo ciclo de intervenção, na área de PLM, ocorreu no período compreendido entre 30 de abril de 2020 e 07 de maio de 2020. A unidade didática em questão tratou o *Texto Literário – Modo Narrativo - Narrativas dos países de língua oficial portuguesa*. O modelo de ensino à distância, devido à situação epidemiológica provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e pela doença COVID-19, englobou três aulas síncronas de 45 minutos, durante as quais procedemos ao estudo dos textos “Meu pai Agualberto” de Mia Couto, “A espada” de Luís Fernando Veríssimo e “Os calções verdes do Bruno” de Ondjaki e três aulas assíncronas de 45 minutos. As aulas assíncronas contemplaram a realização de atividades, usualmente de revisão de conteúdos gramaticais, propostas nas aulas em videoconferência e deixadas enquanto “tarefas” na plataforma adotada pelo AEP (*Microsoft Teams*). As atividades assíncronas seguiram os pressupostos de revisão ou reforço de conteúdos, a pedido da professora titular de PLM e do AEP, de forma a não introduzir conteúdos novos em final de período e durante o novo regime de ensino.

Os objetivos propostos para esta unidade, no que concerne ao tema deste projeto, foram rever os processos morfológicos de formação de palavras, rever a variação e normalização linguística – variação geográfica, africana e brasileira, lembrar o significado de pseudónimo e identificar e compreender neologismos.

A primeira aula considerou o estudo do excerto “Meu pai Agualberto” do escritor moçambicano Mia Couto, retirado da obra “Mar me quer”. Antes da audição e da leitura propriamente dita, os alunos devem estar motivados, inferir conteúdos ou reforçar conhecimentos. Dessa forma, o início de cada aula contemplou alguma atividade motivadora, porém, interligada com os conteúdos, de forma a cativar a atenção e o interesse do grupo. Este aspeto é, a nosso ver, essencial no que respeita ao ensino à distância, durante o qual nem sempre conseguimos ter acesso às expressões faciais ou à própria voz dos alunos, muitas vezes não auferindo se estão ou não motivados, empenhados ou interessados.

A atividade introdutória aludiu já à temática das três aulas através de um *PowerPoint* acerca da variação e normalização linguística, nomeadamente da variação geográfica, visto que os textos a estudar foram os de Países de Língua Oficial Portuguesa (Moçambique, Angola e Brasil) e porque este pareceu-nos um conteúdo benéfico para este relatório. Esta primeira aula incidiu sobretudo sobre o neologismo, seu significado e identificação. Após o visionamento de uma entrevista sobre a vida e obra do autor, verificámos numa das primeiras atividades, acerca da biografia do escritor, que Mia Couto recorria ao neologismo, inclusive nos títulos das suas obras, conforme figura abaixo, e que gosta de “brincar” com as palavras.

Figura 13- PLM - UD2 - Ficha utilizada na aula síncrona sobre a vida e obra de Mia Couto

|                                |                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Principais obras               | <p><i>Mar-me-quer</i> (mar-me-quer vs mal-me-quer)¶</p> <p><i>A confissão da leoa</i>¶</p> <p><i>Jesusalém</i> (jesus+além)¶</p>                       |
| Características da sua escrita | <p>O autor gosta de brincar com as palavras e é pioneiro na criação de <b>neologismos</b> (neo=novo; logos=palavra)¶</p> <p>Formação de novas palavras através de processos como a composição, a derivação (prefixação, a sufixação,</p> |

Fonte: Ficha de elaboração própria.

Preenchemos a tabela em grande grupo, visto ser uma aula em regime à distância, embora esta tenha sido facultada após a aula síncrona. Relembrámos o que significava a palavra neologismo através da sua formação (“neo” + “logos”) e foram os próprios alunos que identificaram os neologismos presentes nesta primeira atividade e referentes aos títulos das obras do autor: “Jesusalém” (Jesus+além) e o jogo presente na expressão “mar me quer” (mal me quer).

Antes da exploração do texto pedimos aos alunos que tivessem especial atenção ao título do excerto e se identificavam algum neologismo. Facilmente chegaram à palavra “Aqualberto” e oralmente decifraram qual o processo irregular de formação de palavra (amálgama: “água” + “Alberto”) que já haviam trabalhado no 2.º ciclo. Aquando do inquérito pedagógico, que se seguiu à audição e à leitura do excerto, fizeram o mesmo com os neologismos presentes: “espantação” e “desaparência”. Os alunos apuraram que existiam palavras ou expressões no texto que não conseguiam identificar, como “concho” ou “xiculunguelavam”, que equivaliam a “embarcação” e a “gritar efusivamente”, respetivamente. Ao interpretar o excerto, averiguámos que estas formavam parte do tipo de variação que estávamos a estudar e para além das diferenças

de uso de palavras próprias de Moçambique, também a ordem de determinados elementos nas frases era distinta ou a omissão de artigos definidos nas frases. Para complementar a análise e interpretação oral do texto, de maneira a sistematizar este conteúdo, os alunos realizaram um exercício relativo à variação linguística geográfica - variedade africana – Moçambique, conforme figura abaixo.

**Figura 14- PLM - UD2 - Exercício sobre a variedade africana**

### Variedade africana do português (*Meu pai Agualberto* de Mia Couto)

1. Associa as duas colunas e descobre as características que distinguem a variedade africana do português (moçambicana) da variedade europeia.

| Características                                                                                                          | Exemplos                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| 1- Formação de novas palavras por derivação.                                                                             | a) "Só um senão atrapalhava sua humanidade."                   |
| 2- Uso do pronome pessoal com função de complemento indireto em vez do pronome pessoal com função de complemento direto. | b) " <u>olhando</u> o concho alternando-se com o mar."         |
| 3- Ausência do determinante artigo definido antes do determinante possessivo.                                            | c) "Eu lhe tinha avisado da tristeza dessa memória."           |
| 4- Utilização de palavras e expressões próprias do português de Moçambique.                                              | d) "Minha mãe nada não respondia."                             |
| 5- Colocação do pronome pessoal átono antes do verbo.                                                                    | e) "Aconteceu-se quando, certa vez, ele saltou do barco."      |
| 6- Alteração da ordem lógica de posicionamento dos elementos na frase.                                                   | f) " <u>ti</u> ve que atender também o desjuízo de minha mãe." |
| 7- Inserção de pronomes em situações em que tal não se verifica na norma europeia do português.                          | g) " <u>um</u> rumor se espalhou como nuvem fria."             |

Fonte: Soares, 2016, p. 69.

Na parte dedicada à gramática, foram revistos os processos morfológicos de formação de palavras já dados pela professora titular da turma, através de um pequeno resumo em vídeo, e a prática dos conteúdos da primeira aula da unidade realizou-se na atividade da aula assíncrona. Esta incidiu sobre os elementos trabalhados: o neologismo e a formação de palavras, conforme Apêndice III. Esta atividade assíncrona englobou um pequeno exercício de consulta de dicionário *online*, porque nem todos os alunos tinham acesso a dicionários físicos, pois as bibliotecas estavam encerradas. O objetivo desta estratégia passou por recorrer à pesquisa de sinónimos das palavras base (daquelas que

já tinham visto a sua formação) e incentivar o uso do dicionário *online* como um complemento aos conteúdos que eles tinham estudado na aula síncrona.

A segunda aula, dedicada ao estudo do texto “A espada” do escritor brasileiro Luís Fernando Veríssimo, teve como objetivos a alcançar, no que concerne à aquisição lexical: a identificação e exploração da variação linguística geográfica, nomeadamente a variedade brasileira e, como já acontecera em aulas anteriores, a realização, após a leitura, do levantamento de palavras desconhecidas.

O conto do autor brasileiro permitiu-nos fazer uma atividade introdutória motivante através do uso simbólico do objeto que dá nome ao excerto, fazendo uma analogia com espadas de personalidades históricas ou mitológicas e remetendo para o universo do adolescente, para o cinema ou videojogos. Depois dessa atividade, os alunos procederam à audição do excerto e facilmente identificaram qual a variedade presente.

Durante o levantamento oral de palavras desconhecidas, os alunos identificaram algumas palavras ou expressões da variedade brasileira como “guri”, “sorvete”, “histórias aos quadrinhos” ou “vai ser duro para ela” e estabeleceram os devidos paralelismos com a variedade europeia. O excerto era relativamente acessível, e a compreensão global foi facilmente atingida, portanto a sua interpretação decorreu sem complicações. Em seguida, focámo-nos na atividade de identificação das características da variedade com mais pormenor, conforme figura 15. Tal como já acontecera na primeira aula da unidade, realizámos uma atividade de identificação dos aspetos inerentes à variação linguística, no caso a brasileira, que para os alunos não era desconhecida pelo contato diário com um colega brasileiro. O objetivo da tarefa a realizar era fazer a correspondência entre os elementos da primeira coluna, identificando as características presentes no texto, com a segunda coluna através de exemplos retirados do conto.

Figura 15- PLM – UD2 – Atividade: Variedade brasileira

O quadro abaixo faz uma sistematização das características da variedade brasileira.

| Algumas características da variedade brasileira:                                       | Exemplos:                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| a. Utilização do gerúndio                                                              | 1.                             |
| b. Adoção da forma de tratamento você em vez de tu                                     | 2.                             |
| c. Emprego do determinante possessivo sem artigo                                       | 3.                             |
| d. Colocação do pronome átono antes do verbo                                           | 4. «Eu a receberia» (linha 21) |
| e. Utilização de vocábulos diferentes                                                  | 5.                             |
| f. Uso do pronome <u>ele</u> antecedido de preposição <u>para</u> em vez de <u>lhe</u> | 6.                             |
| g. Uso de palavras ou expressões próprias do português do Brasil.                      | 7.                             |

Fonte: Costa, 2018, p. 153

Os alunos compreenderam que a diferença entre as variedades, na primeira e na segunda aula da unidade, não se verifica apenas no uso de vocábulos distintos, embora estes sejam os mais óbvios numa primeira leitura, mas por exemplo na utilização de tempos verbais pouco usuais na norma europeia, como o gerúndio, ou na própria forma de tratamento: o “vocês” pelo “tu”.

A terceira aula desta unidade didática referiu-se ao autor angolano Ondjaki e ao estudo do excerto “Os calções verdes do Bruno”, da obra “Os da minha rua”. Os objetivos desta aula passaram por reconhecer o significado de pseudónimo, identificar palavras desconhecidas e apontar as marcas da variedade portuguesa de Angola.

A tarefa inicial consistiu em conhecer o autor a estudar, através do recurso a um vídeo em que o próprio fala sobre a sua vida e obra, nomeadamente as suas inspirações, o porquê do seu nome, os temas das suas obras e o seu percurso até então. Os alunos ficaram logo à partida curiosos em relação à estranheza que o nome do autor lhes

causava e, como tal, partimos deste pressuposto para relembrar o significado do pseudónimo, (pseudo= falso + ónimo= nome).

Como referimos anteriormente, as aulas em ensino à distância foram planificadas de modo a intensificar o recurso a imagens, vídeos e *PowerPoint*, por serem mais motivadores para os alunos, visto que não tinham contacto físico ou visual com os professores ou com os colegas do grupo. Nesta terceira aula, não obstante o uso do vídeo inicial sobre o autor, utilizámos o *PowerPoint*, que na plataforma adotada pelo AEP, *Microsoft Teams*, tinha a peculiaridade e facilidade de ser editado por todos os utilizadores a quem fosse dada essa autorização. Como tal, o primeiro diapositivo, figura 16, foi preenchido em conjunto, depois de compreendidos os elementos fornecidos no vídeo com os dados do autor.

**Figura 16- PLM – UD2 – Atividade: Ondjaki**

## Ondjaki

pseudónimo (pseudo=falso+ónimo= nome)



- Ndalú de Almeida
- Nasceu em Luanda, em 1977
- Universidade Lisboa: Sociologia
- Grande Prémio de Conto Camilo Castelo Branco 2007 com a sua obra «Os da Minha Rua».
- Ondjaki: É um termo da língua angolana umbundu que significa "guerreiro"

Fonte: *PowerPoint* elaboração própria.

A audição e leitura do texto, projetado na tela através do manual virtual (recurso utilizado nas aulas por videoconferência), levaram-nos à identificação de palavras desconhecidas, as quais “deciframos” recorrendo ao diapositivo na figura abaixo e à formação de palavras.

Figura 17- PLM – UD2 - Palavras desconhecidas “Os calções verdes do Bruno”

**Palavras desconhecidas**

|                                                                                                                   |                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Camarada</li><li>• Esverdeada</li></ul>                                   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Amigo; Colega</li><li>• es + verde + ada</li></ul> <p><small>Prefixo+palavra+sufixo (Derivação - Parassíntese)</small></p>    |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Contraluz</li></ul>                                                       | <ul style="list-style-type: none"><li>• Contra+luz = ao contrário da luz/lado oposto da luz</li></ul> <p><small>- contra prefixo que designa ao contrário</small></p> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Mujimbo ( palavra angolana)</li><li>• «trinta e cinco vitórias»</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Boato</li><li>• Jogo infantil angolano</li></ul>                                                                              |

Fonte: *PowerPoint* de elaboração conjunta- PLM – 8.º A

A análise que fizemos em grupo, recorrendo ao *PowerPoint*, permitiu a revisão, embora muito geral, da formação de palavras por derivação afixal, visto que tínhamos presentes no texto as palavras “esverdeada” e “contraluz”. Foi igualmente lembrado a diferença entre a parassíntese e a derivação por prefixação e sufixação, que por vezes é confusa para os alunos, reforçando que no caso da parassíntese o prefixo e o sufixo são acrescentados em simultâneo e se retiramos um dos dois não estamos perante uma palavra.

Visto a turma estar interessada, e por estar programado, a atividade posterior englobou o visionamento acerca do jogo tradicional angolano “trinta e cinco vitórias”, que nos levou em seguida à interpretação escrita do conto e sua correção.

#### **3.2.4. Unidade didática 3: descrição da intervenção pedagógica**

A terceira unidade lecionada, em regime à distância, visava o estudo do *Modo Lírico*, nomeadamente a poesia Camoniana. Esta unidade teve lugar no período compreendido entre os dias 12 e 21 de maio de 2020, num total de quatro aulas síncronas de 45 minutos e quatro aulas assíncronas de 45 minutos. Os poemas de Camões que formaram parte da unidade foram: “Descalça vai para a fonte”, “Aquela cativa”, “Alma minha gentil, que te partiste” e “Amor é um fogo que arde sem se ver”.

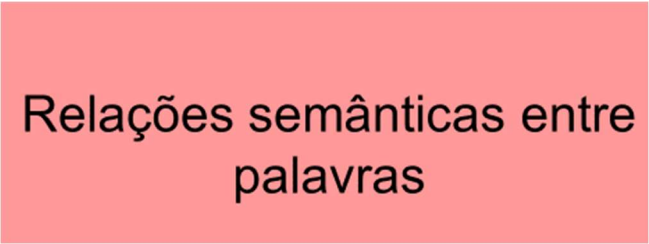
Os objetivos propostos para a terceira unidade foram, entre outros, introduzir o modo lírico e identificar os seus elementos constitutivos, rever as relações semânticas entre palavras, rever os processos de formação de palavras, identificar palavras polissémicas e seus significados e distinguir palavras polissémicas de monossémicas.

Na primeira aula síncrona realizámos uma introdução ao modo lírico e, a pedido da professora titular, ressalvámos a importância do estudo de Luís de Camões, autor da epopeia que os alunos estudarão no ano seguinte. Nesta introdução foi necessário relembrar as noções de versificação; e como o grupo seguiria com aulas de outro colega estagiário, estas foram repartidas pelos dois. Começámos precisamente por este tópico no que concerne às noções de verso, estrofe, classificação das estrofes quanto ao número de versos e rima e tipos de rima. Em seguida abordámos o autor através de um pequeno texto e o recurso a vídeos.

A análise do poema “Descalça vai para a fonte” englobou a necessidade de explorar o conceito de vilancete e no que respeita às estratégias de incremento lexical a primeira tarefa neste domínio foi a exploração do vocabulário presente no poema, nomeadamente “fermosa”, “escarlata”, “sainho”, “chamalote” e “vasquinha”. A interpretação do poema continuou com atividades no que se refere ao universo de referência do poema e ao retrato de Leonor, mencionando em paralelo o ideal Petrarquista da mulher.

A atividade de gramática apontou atingir o objetivo acima referido de rever as relações semânticas entre palavras, em concreto a sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, holonímia e meronímia. Esta atividade foi realizada com recurso ao *PowerPoint* (figura 18) e a prática de conteúdos foi realizada na aula assíncrona (figura 19).

**Figura 18- PLM – UD3 - *PowerPoint* acerca das relações semânticas entre palavras**



## Relações semânticas entre palavras

| Relações semânticas de |                                                                                                                                                                                                                                                           | Exemplos                                                                                                                                       |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>semelhança</b>      | <b>sinonímia</b><br>(Duas palavras são <b>sinónimas</b> quando podem ser usadas no mesmo contexto.)                                                                                                                                                       | <i>pular / saltar; velho / idoso;<br/>face / rosto; oferta / dádiva;<br/>professor / docente; inquirir / perguntar;<br/>pensar / refletir</i>  |
| <b>oposição</b>        | <b>antonímia</b><br>(Duas palavras são <b>antónimas</b> quando apresentam significados opostos.)                                                                                                                                                          | <i>belo / feio; gordo / magro; alto / baixo;<br/>curto / comprido; simpático / antipático;<br/>fraco / forte; novo / velho; vivo / morto</i>   |
| <b>hierarquia</b>      | <b>hiperonímia / hiponímia</b><br>(O <b>hiperónimo</b> é a palavra cujo significado, por ser mais geral, inclui o de outras palavras de sentido mais restrito; o <b>hipónimo</b> possui um significado mais restrito, que está contido no do hiperónimo.) | <div> <div>peixe</div> <div>hiperónimo</div> </div> <div> <div>sardinha</div> <div>pescada</div> <div>robalo</div> <div>hipónimos</div> </div> |
| <b>parte-todo</b>      | <b>holonímia / meronímia</b><br>(O <b>holónimo</b> refere o todo; o <b>merónimo</b> refere uma parte de um todo.)                                                                                                                                         | <div> <div>rosto</div> <div>holónimo</div> </div> <div> <div>olhos</div> <div>nariz</div> <div>boca</div> <div>merónimos</div> </div>          |

Fonte: PowerPoint elaboração própria.

Figura 19- PLM – UD3 – Atividade da aula assíncrona

#### Ficha de gramática:

1. Indica o hiperónimo das palavras indicadas em cada alínea.

a. teste – ficha – prito \_\_\_\_\_

b. cinco – seirbo – vasquinha \_\_\_\_\_

2. Indica o holónimo das palavras indicadas em cada alínea.

a. cabeça – mãos – cabelos \_\_\_\_\_

b. torneira – água – pote \_\_\_\_\_

3. Reescreve as frases seguintes eliminando as repetições desnecessárias, com recurso a sinónimos.

a. Encontrei um pote na fonte. O pote é de barro com um teste

\_\_\_\_\_

b. Leonor era muito fermosa. Tão fermosa que cativava o olhar de todos.

\_\_\_\_\_

4. Indica os antónimos das seguintes palavras:

a. graça \_\_\_\_\_

b. segura \_\_\_\_\_

c. pureza \_\_\_\_\_

5. Indica como são formados os antónimos de segura e pureza.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fonte: elaboração própria.

Ao longo da segunda aula procedeu-se ao estudo do poema “Aquela cativa” estabelecendo-se uma comparação com o primeiro poema estudado, igualmente realizando o retrato físico e psicológico da cativa. Anteriormente, realizámos atividades acerca do esquema rimático e da rima toante e consoante. O estudo das palavras desconhecidas do poema fez-se em grande grupo com recurso aos diapositivos abaixo mencionados.

Figura 20- PLM – UD3 - Palavras desconhecidas de “Aqueela cativa”

### Aqueela cativa

Aqueela cativa,  
que me tem cativo,  
porque nela vivo,  
já não quer que viva.  
Eu nunca vi rosa  
em suaves molhos,  
que para meus olhos  
fosse mais fermosa.

Nem no campo flores,  
nem no céu estrelas,  
me parecem belas  
como os meus amores.  
Rosto singular,  
olhos sossegados,  
pretos e cansados,  
mas não de matar.

Ua graça viva,  
que neles lhe mora,  
para ser senhora  
de quem é cativa.  
Pretos os cabelos,  
onde o povo vão  
perde opinião  
que os louros são belos.

Pretidão de Amor,  
tão doce a figura,  
que a neve lhe jura  
que trocara a cor.  
Leda mansidão  
que o siso acompanha;  
bem parece estranha,  
mas bárbara não.

Presença serena  
que a tormenta amansa  
nela enfim descansa  
toda a minha pena.  
Esta é a cativa  
que me tem cativo.  
E pois nela vivo,  
é força que viva.



Luís de Camões, *Lírica Completa I*, 2.ª ed., Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1986

### Vocabulário:

- Fermosa: bela, bonita.
- Cativa: escrava.
- Cativo: verbo cativar.
- Singular: único.
- Leda: alegre.
- Mansidão: calma.
- Bárbara: rude; nome próprio.
- Ua: uma.
- «Mas não de matar» : de amores.
- Siso: juízo, bom senso, ponderação.
- Pena: tormentos, dor.
- Serena: calma, tranquila.
- Descansa: termina.

Fonte: *PowerPoint* de elaboração própria (imagem retirada do manual *Diálogos 8.º ano*)

Na parte da aula correspondente à gramática, e possibilitando a concretização do objetivo estipulado de rever a polissemia e monossemia, os alunos visionaram dois vídeos acerca dos conteúdos e fizeram um resumo dos mesmos recorrendo ao manual virtual. A aula assíncrona possibilitou a consolidação dos conteúdos através das atividades elaboradas a partir do poema analisado na aula síncrona, conforme figura 21.

Os alunos utilizaram o dicionário *online* para decodificar o significado de determinadas palavras e, posteriormente, identificaram se estas eram monossémicas ou polissémicas.

**Figura 21- PLM – UD3 - Atividade Polissemia e Monossemia – aula assíncrona**

1. Lê a seguinte frase:

- A beleza da cativa partiu o coração do sujeito poético.

1.1 Comprova se a palavra partir é polissémica, integrando-a em quatro frases.

---



---



---



---

3. Pesquisa as seguintes palavras, no dicionário, e transcreve as suas definições. Indica quais as palavras que são monossémicas e as que são polissémicas.

- Cetáceo \_\_\_\_\_
- Banco \_\_\_\_\_
- Contar \_\_\_\_\_
- Aracnídeo \_\_\_\_\_
- Eritrócito \_\_\_\_\_
- Pasta \_\_\_\_\_
- Palavra \_\_\_\_\_

| Monossémicas: | cetáceo<br>banco<br>contar<br>aracnídeo<br>eritrócito<br>pasta<br>palavra |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------|
|               |                                                                           |
| Polissémicas: |                                                                           |
|               |                                                                           |

Fonte: elaboração própria.

No que concerne à quarta aula, em relação às estratégias adotadas de incremento, continuámos a seguir a estratégia de esclarecimento de palavras desconhecidas, que

por esta altura os próprios alunos pediam para realizar, como é possível verificar na figura 22, no *PowerPoint* elaborado em conjunto.

**Figura 22- PLM – UD3 - Palavras desconhecidas de “Amor é um fogo que arde sem se ver”**

**Amor é um fogo que arde sem se ver**

Amor é um fogo que arde sem se ver,  
é ferida que dói, e não se sente;  
é um contentamento descontente,  
é dor que **desatina** sem doer.

É um não querer mais que bem querer;  
é um andar solitário entre a gente;  
é nunca contentar-se de contente;  
é um cuidar que ganha em se perder.

É querer estar preso por vontade;  
é servir a quem vence, o vencedor;  
é ter, com quem nos mata, lealdade.

**Mas como causar pode seu favor**  
nos corações humanos amizade,  
se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Luis de Camões, *Lirica Completa II*,  
2.ª ed., Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1994



Desatinar: Fazer perder a razão, o tino, a sensatez.

prefixo des- (ação contrária)  
+ tino

Favor: cortesia, prova de bondade ou simpatia.

Fonte: *PowerPoint* de elaboração conjunta -PLM (imagem retirada do manual *Diálogos 8.º ano*)

Em seguida, voltámos aos processos morfológicos de formação de palavras já abordados durante a unidade 2, contudo agora optando por reforçar o significado/valor dos prefixos e sufixos e dos radicais gregos ou latinos. Por conseguinte, elaborámos um *PowerPoint* acerca desta temática, que se encontra no Apêndice IV, e que foi usado na aula síncrona. Os exercícios acerca da formação de palavras, devido ao modelo de ensino à distância, foram realizados na aula assíncrona. (figura 23)

Figura 23- PLM – UD3 - Aula assíncrona

«Amor é um contentamento descontente» - Luís de Camões

1. Repara nas palavras sublinhadas. Identifica os seus processos de formação.

Contentamento: \_\_\_\_\_  
Descontente: \_\_\_\_\_

Os prefixos e os sufixos podem ter diferentes valores, por exemplo: qualidade, negação, aumentativo, diminutivo, atividade/profissão, repetição, movimento...

2. Completa a tabela criando palavras derivadas de acordo com o valor do prefixo apresentado ou referindo o valor dos prefixos usados.

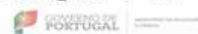
| Palavras        | Palavra derivada por prefixação | Valor do prefixo |
|-----------------|---------------------------------|------------------|
| “interessou-se” | a. _____                        | Negação          |
| “começou”       | recomeçou                       | b. _____         |
| “fazer”         | refazer                         | c. _____         |
|                 | d. _____                        | Negação          |

3. Procede como no exercício anterior criando palavras derivadas de acordo com o valor do sufixo apresentado ou referindo o valor dos sufixos usados.



agrupamento  
ESCOLAS DE PEDROUÇOS

Português - 8º ano



| Palavras | Palavra derivada por sufixação | Valor do sufixo |
|----------|--------------------------------|-----------------|
| “pálida” | palidez                        | a. _____        |
| “papel”  | b. _____                       | Atividade       |
| “voz”    | c. _____                       | Aumentativo     |
| “suave”  | suavidade                      | d. _____        |

Fonte: elaboração própria.

De salientar que em relação à intervenção pedagógico-didática em PLM os exercícios realizados nas últimas duas unidades em regime à distância, nas aulas assíncronas, foram corrigidos nas aulas síncronas seguintes e serviram para obtenção dos resultados deste plano de investigação-ação.

### **3.2.5. Interpretação e avaliação das atividades realizadas**

As conclusões que, em seguida, expomos em relação às atividades realizadas (e sumariamente descritas nos subcapítulos anteriores) resultam de dados obtidos pela observação direta e participante, que consiste na participação do investigador na situação estudada, afetando-a, no caso específico, procurando produzir resultados, isto é, o incremento lexical. Amado (2014: p. 151), recorrendo à linguagem metafórica, descreve-a como uma «espécie de ‘descida ao poço’ (descente dans le puits), consistindo numa imersão prolongada do observador num grupo local onde escolheu viver para observar sistematicamente os seus modos de vida e de pensamento».

O registo resultante da observação teve como objetivo os seguintes aspetos: interesse, empenho e motivação dos alunos, reação, questionamento e comportamento dos grupos em relação às atividades e conteúdos apresentados, interação entre alunos, entre alunos e professor, resultado das estratégias aplicadas para o incremento lexical, e contemplou diferentes fases, pré-intervenção pedagógico-didática, o momento após cada intervenção e o *feedback* facultado pelas professoras orientadoras.

Além do registo, adicionámos outra ferramenta ao processo de recolha de dados concretamente as fichas realizadas pelos alunos, fossem de expressão escrita ou de exercícios gramaticais. Embora sem querer quantificar as fichas, os resultados das mesmas permitiram retirar reflexões acerca do plano de investigação-ação colocado em prática durante o estágio.

Na disciplina de PLM iniciámos através da exploração do texto com a clarificação das palavras desconhecidas, que resultou na sua compilação (figura 10). Durante este momento os alunos estavam interessados especialmente em relação ao sufixo –oide, tendo até tentado construir com ele outras palavras. Contudo, verificámos que no texto «A tempestade» a abrangência vocabular era muito débil, durante o questionário

pedagógico estivemos imenso tempo a decifrar determinadas palavras que os alunos não conheciam. Na atividade de escrita (Vd. Apêndice II) acerca do texto «A besta», embora com textos pequenos e pouco ricos, os alunos evitaram utilizar a palavra “dizer”, como era proposto pelas instruções, e usaram as palavras “responder”, “perguntar”, “refletir”, “explicar”, “questionar” entre outras, conforme figura abaixo:

Figura 24- PLM – UD1 - expressão escrita (Apêndice II)

- Como assim, avó? Porque <sup>questionou</sup> que diges que a vida não é simples? - questionou o neto.

- Bem, tu ainda és muito imaturo, não sabes o que é a vida. - respondeu <sup>respondeu</sup> ~~grossamente~~ <sup>gentilmente</sup> Kate.

Alex encolheu os ombros, e pediu ~~para~~ <sup>para</sup> ~~lhe~~ <sup>para</sup> contar mais sobre ~~o assunto~~ <sup>aquela aventura</sup> que tinha tocado. ~~abandonou~~ <sup>refeço</sup>

- Ah a vida! Por exemplo, achas que é fácil, <sup>estamos</sup> nesta aventura, longe dos nossos familiares, à procura de uma criatura, sem saber se podemos sair daqui vivos? <sup>Pensas</sup> Achas que a vida é simples, quando tens <sup>que</sup> trabalhar, para conseguires ganhar dinheiro, para sobreviveres? A vida nunca foi, nem nunca será simples, <sup>concretamente</sup> especialmente quando se tem <sup>que</sup> lutar pelos nossos objetivos e se tem <sup>de</sup> ~~que~~ conseguir viver. - explica a avó ao seu neto.

- Claro que não, avó, achas se a vida ~~não~~ <sup>fosse</sup> simples, não seria tão divertida! - repletiu Alex.

- Tens toda a razão! - confirmou a sua companheira de aventura.

Fonte: atividade realizada pelos alunos.

A atividade das relações semânticas (figura 12), como era bastante simples e curta, não colocou entraves aos alunos. Foi realizada e corrigida na aula presencial e era um conteúdo de revisão e reforço.

Na segunda unidade de PLM, na ficha (figura 13) utilizada na aula síncrona, e após conhecerem o autor, os alunos ficaram extremamente curiosos acerca da criação de novas palavras. Facilmente chegaram à construção da própria palavra neologismo e

identificaram, tanto no texto, como ainda no nome das obras do autor, os neologismos presentes. O conceito já não lhes era estranho, mas contextualizado deu-lhes mais motivação, o que se verificou na participação ativa dos alunos, mesmo sendo uma aula em videoconferência que até ao momento tínhamos verificado que limitava a participação dos alunos. A ficha resultante desta unidade (Apêndice III) permitiu-nos refletir sobre os conteúdos gramaticais da unidade (formação morfológica de palavras). Tivemos a necessidade de voltar a reforçar e rever estes conteúdos na unidade 3, adicionando os significados dos prefixos, sufixos e radicais, porque, conforme se verifica na figura seguinte, existia ainda alguma dúvida em relação à prefixação e sufixação.

**Figura 25- PLM – UD2 – ficha da aula assíncrona (Apêndice III)**

3 – Irremediara – prefixação e sufixação  
Desaparência – prefixação  
Encabrinhado – parassíntese  
Desguarnecido – sufixação / *prefixação*  
Adentrou – parassíntese  
Deslavados – sufixação *prefixação*

Fonte: atividade realizada pelos alunos.

Em relação ao sentido das palavras, como havia sido contextualizado durante a exploração do conto, os alunos tiveram menos dificuldades (Vd. figura 26). Em termos globais, os alunos decifraram corretamente os significados das palavras do texto.

**Figura 26- PLM – UD2 – ficha da aula assíncrona (Apêndice III)**

|                                  |                                 |
|----------------------------------|---------------------------------|
| Ir – remediada –                 | Não havia solução               |
| <u>Des</u> – aparência –         | deixar de ver                   |
| <u>En</u> – <u>cabrinhado</u> –  | estar bem                       |
| <u>Des</u> – <u>guarnecido</u> – | tirou a guarnição               |
| Ad – entrou –                    | fazer entrar                    |
| <u>Des</u> – lavados –           | ficou sem substancia , insípido |

Fonte: atividade realizada pelos alunos.

No decorrer da unidade dois, nos momentos de audição, leitura e interpretação dos excertos, observámos o interesse e a motivação dos alunos pela variação geográfica a que se referiam os textos. As variedades brasileira e moçambicana suscitaram a curiosidade e a descoberta de novas palavras, por exemplo “concho”, e causaram estranheza em relação à ordem das frases.

Achámos relevante realizar um exercício para cada variante clarificando os principais aspetos e identificando as características principais. Os dois exercícios, embora simples, compilavam tudo o que abordámos. Foi uma atividade de reforço e consolidação do que havia sido explorado na aula síncrona, revelando resultados muito positivos e a motivação e empenho dos alunos. A totalidade dos alunos realizou as correspondências corretamente, como verificamos nas figuras abaixo.

Figura 27- PLM – UD2 - ficha aula assíncrona

|                                 |            |
|---------------------------------|------------|
| Variedade africana do português | 1 – 1 – f) |
| 1)f                             | 2 – c)     |
| 2)c                             | 3 – a)     |
| 3)a                             | 4 – b)     |
| 4)b                             | 5 – g)     |
| 5)g                             | 6 – d)     |
| 6)d                             | 7 – e)     |
| 7)e                             |            |

| Características                                                                                                          | Exemplos                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| 1- Formação de novas palavras por derivação.                                                                             | a) "Só um senão atrapalhava sua humanidade."                  |
| 2- Uso do pronome pessoal com função de complemento indireto em vez do pronome pessoal com função de complemento direto. | b) " <u>olhando</u> o concho alternando-se com o mar."        |
| 3- Ausência do determinante artigo definido antes do determinante possessivo.                                            | c) "Eu lhe tinha avisado da tristeza dessa memória."          |
| 4- Utilização de palavras e expressões próprias do português de Moçambique.                                              | d) "Minha mãe nada não respondia."                            |
| 5- Colocação do pronome pessoal átono antes do verbo.                                                                    | e) "Aconteceu-se quando, certa vez, ele saltou do barco."     |
| 6- Alteração da ordem lógica de posicionamento dos elementos na frase.                                                   | f) " <u>tive</u> que atender também o desjuízo de minha mãe." |
| 7- Inserção de pronomes em situações em que tal não se verifica na norma europeia do português.                          | g) " <u>um</u> rumor se espalhou como nuvem fria."            |

|    |    |    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|----|----|
| 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  |
| f) | c) | a) | b) | g) | d) | e) |

Fonte: atividade realizada pelos alunos.

Na última unidade de PLM os objetivos compreendiam rever os processos de formação de palavras da segunda unidade e voltar às relações semânticas da primeira unidade. Pois, aquando do início das aulas em regime à distância, em abril de 2020, fomos informados que as aulas que faltavam até ao término do ano seriam de revisão de conteúdos gramaticais. Achámos, portanto, importante rever estes conteúdos indicados pelos objetivos, pois ajudariam a incremental capital lexical, e porque identificámos lacunas nas primeiras estratégias adotadas.

Assim, dedicámos nesta unidade algum tempo ao estudo do processo morfológico de formação de palavras e aos valores dos prefixos, sufixos e radicais (vd. Apêndice IV);

continuámos com a exploração das palavras nos poemas, através do recurso ao *PowerPoint*, instigando os alunos na sua descoberta, o que se tornou algo positivo. Os alunos gostavam deste momento e competiam entre si para descobrir as palavras. O diapositivo era construído em grupo e facultado na plataforma.

Acreditamos que ao realizar atividades que permitem ao aluno manipular as palavras e ativar a consciência morfológica lhes damos ferramentas para a análise dos componentes da linguagem e consequentemente adquirem, conscientemente e também intuitivamente, mais palavras para o seu capital lexical.

A atividade final desta unidade didática confirmou a melhoria, nos exercícios acerca dos processos morfológicos de formação de palavras, após uma segunda abordagem ao tema, sendo que os resultados obtidos são mais favoráveis (vd. figura 28). Os alunos conseguiram formar novas palavras recorrendo aos valores dos prefixos e sufixos, por exemplo, com o prefixo des- (valor de negação) formaram as palavras “desfazer” e “desinteressou-se”.

**Figura 28- PLM – UD3 - ficha da aula assíncrona**

«Amor é um contentamento descontente» - Luís de Camões

1. Repara nas palavras sublinhadas. Identifica os seus processos de formação.

Contentamento: sufixação  
 Descontente: prefixação

*derivação afixal - sufixação*  
*derivação afixal - prefixação*

---

Os prefixos e os sufixos podem ter diferentes valores, por exemplo: qualidade, negação, aumentativo, diminutivo, atividade/profissão, repetição, movimento...

---

2. Completa a tabela criando palavras derivadas de acordo com o valor do prefixo apresentado ou referindo o valor dos prefixos usados.

| Palavras        | Palavra derivada por prefixação                               | Valor do prefixo |
|-----------------|---------------------------------------------------------------|------------------|
| “interessou-se” | a. <b>desinteressou-se</b> <span style="color: red;">C</span> | Negação          |

|           |             |              |
|-----------|-------------|--------------|
| "começou" | recomeçou   | b. repetição |
| "fazer"   | refazer     | c. repetição |
|           | d. desfazer | Negação      |

3. Procede como no exercício anterior criando palavras derivadas de acordo com o valor do sufixo apresentado ou referindo o valor dos sufixos usados.

| Palavras | Palavra derivada por sufixação | Valor do sufixo |
|----------|--------------------------------|-----------------|
| "pálida" | palidez                        | a. Qualidade    |
| "papel"  | b. papelaria                   | Atividade       |
| "voz"    | c. <del>voção</del> vozeirão   | Aumentativo     |
| "suave"  | suavidade                      | d. Qualidade    |

#### Ficha de gramática

1 – Contentamento – palavra derivada por sufixação

Descontente – palavra derivada por prefixação

2 – "interessou – se" – desinteressou-se – Negação

"Começou" – recomeçou – repetição

"Fazer" – refazer – repetição

- desfazer – movimento

3 – pálida – palidez – qualidade

Papel – papelão – aumentativo

Voz – vozeirão – aumentativo

## Parte 2

1. Contentamento : derivada por Sufixação  
Descontente : derivada por Prefixação
2. a) desinteressou-se  
b e c) repetição  
d) desfazer
3. a) palidez - qualidade  
b) <sup>papelaria</sup> papelão - atividade  
c) vozeirão - aumentativo  
d) suavidade - qualidade

Fonte: atividade realizada pelos alunos.

Esta unidade contemplou, também, a revisão da polissemia e monosssemia (vd. figura 21) que os alunos tinham aprendido no primeiro período com a professora titular. Os resultados, conforme a ficha na figura abaixo, foram bastante positivos, agora em contexto de modo lírico que por vezes os alunos pensam ser mais difícil. Ao recorrerem ao dicionário *online*, os alunos conseguiram identificar as palavras polissêmicas e monossêmicas pelo significado que pesquisaram.

## Ficha de Gramática

- 1.1. . A jarra partiu-se aos bocados quando caiu ao chão.  
. A rapariga partiu para a California  
. O coração do rapaz já foi partido várias vezes.  
. Eu parti o osso do pé.
2. Monossémicas: cetáceo, aracnídeo, eritrócito  
Polissémicas: banco, pasta, contar, palavra
3. **Cetáceo** : ordem de mamíferos adaptados ao meio aquático. Monossémica  
**Banco** : assento ;mesa de trabalho ; instituição financeira ; edifício onde funciona essa instituição ou departamento hospitalar.  
Polissémica  
**Contar** :determinar a quantidade ou o valor ; fazer contas ;medir ; narrar (história) ou levar em conta. Polissémica  
**Aracnídeo** : artrópodes quelicerados, com quatro pares de patas locomotoras.  
Monossémica

**Eritrócito** : célula anucleada do sangue que transporta o oxigénio necessário ao organismo.

**Monossémica**

**Pasta** : dinheiro ; arquivo de documentos ; massa ou substância de consistência semissólida ou mole que resulta da mistura de substâncias sólidas e líquidas. **Polissémica**

**Palavra**: facilidade de falar ; ensinamento ;sentença ;opinião ;recado ;mensagem ; discurso. **Polissémica**

Fonte: atividade realizada pelos alunos.

Verificámos, portanto, que no final da unidade três em PLM, mediante interpretação das respostas dadas, os alunos tinham maior segurança na identificação dos processos morfológicos de formação das palavras, conheciam o valor dos prefixos e sufixos, identificavam palavras polissémicas e usavam-nas em contextos diferentes e realizaram corretamente a maioria os exercícios. Registámos, igualmente, que o uso do *PowerPoint* nas aulas síncronas foi muito motivador, nomeadamente em atividades em que os alunos participavam na construção dos diapositivos, como é o caso do momento de identificação de palavras desconhecidas do texto.

### **3.3. Descrição do plano de ação em Espanhol Língua Estrangeira**

No que se refere ao plano de ação para a disciplina de ELE, adotámos uma perspetiva diferente da de PLM, pois os grupos encontravam-se num nível inicial de aprendizagem de língua. Decidimos, portanto, que, para que se verificasse um incremento lexical, era necessário traçar objetivos para esta disciplina, que passassem por utilizar estratégias como: inferir o significado de palavras desconhecidas, associar palavras/unidades lexicais a imagens ou vídeos, realizar atividades lúdicas de incremento lexical ou criar mapas conceptuais de itens lexicais.

Neste sentido, mediante o cronograma apresentado no capítulo 1, as três unidades letivas foram lecionadas em novembro de 2019, janeiro e fevereiro de 2020, todas em regime presencial, e cada uma com temas pré-estabelecidos e facultados pela professora orientadora. Dentro desses temas, analisámos quais os conteúdos lexicais que a unidade abordava e quais as estratégias a usar no desenho das atividades, de forma a colocar em prática o nosso plano de investigação-ação. Visto cada unidade contemplar apenas três ou quatro aulas, decidimos realizar uma tarefa final em cada unidade que nos permitisse comprovar se as estratégias utilizadas tinham sido ou não eficazes. O objetivo de realizar atividades com recurso ao *enfoque por tareas*<sup>4</sup> é o de permitir ao aluno usar uma série de estratégias e solucionar problemas concretos em relação a cada tarefa proposta, de forma a concluir uma tarefa final. A atuação na disciplina de ELE, no que respeita às atividades de incremento lexical, tem a peculiaridade de, em níveis iniciais, os itens lexicais ensinados serem de índole muito concreta, usualmente associados ao tema das unidades, como a casa, a alimentação, a roupa ou outros.

### **3.3.1. Diagnose**

Durante o mês de setembro e outubro de 2019 procedemos à observação das aulas, dos vários grupos e níveis da professora orientadora de ELE, e a 15 de outubro de 2019, com a duração de 45 minutos, lecionámos a aula zero ao grupo 8.º D, cujo tema foi a *hispanidad*. Este período inicial permitiu verificar as dificuldades apresentadas pelos alunos no que respeita ao domínio linguístico e à debilidade do capital lexical. Era comum aos três grupos a ideia de que, por se assemelhar ao português, o espanhol era uma língua fácil, mas não era, como verificámos pelos erros na produção oral e na expressão escrita. O que nos pareceu igualmente notório foi a desmotivação geral, pelo facto de falarem sempre em português na aula e, quando tentavam falar espanhol, afirmavam que tinham vergonha ou que não sabiam. Idênticas dificuldades eram

---

<sup>4</sup> Segundo o *Diccionario de términos clave de ELE* este enfoque tem como objetivo: «fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación»

sentidas pelos alunos com os falsos amigos e com a capacidade de atribuir significados a palavras que pareciam à primeira vista simples, o que talvez seja uma característica de quem ainda está a começar a aprender uma língua e não tem uma grande abrangência vocabular.

A atividade final da aula zero consistiu em associar determinados itens lexicais, colocando-os num texto que fazia o resumo de um vídeo previamente explorado acerca da descoberta da América. O pequeno texto (vd. Apêndice V) foi projetado no quadro interativo, e os alunos teriam de fazer a correspondência entre os itens lexicais escritos em cartolina e o texto, ou seja, preenchendo as lacunas do mesmo. Por proporcionar a participação dos alunos, estes revelaram interesse e estavam motivados, contudo verificámos que uma atividade com unidades lexicais simples e previamente contextualizadas, ouvidas no vídeo, não foram facilmente identificadas.

### **3.3.2. Unidade didática 1: descrição da intervenção pedagógica**

A unidade 1 decorreu no período compreendido entre 18 de novembro de 2019 e 2 de dezembro de 2019, dirigido à turma do 9.º C, com a duração de quatro aulas de 45 minutos. A unidade foi intitulada *En cartelera* e tinha como objetivos conhecer o léxico mais frequente relativo a atividades de ócio e lazer e compreender itens lexicais acerca do cinema, entre outros. A tarefa final da unidade consistiu na elaboração por escrito de uma crítica cinematográfica a uma curta-metragem visionada em aula para apresentar à turma e deixar exposta na escola, no quadro relativo à disciplina de Espanhol que ao longo do ano ia exibindo as atividades das professoras do agrupamento.

Durante a segunda aula, foi objetivo conhecer algum léxico referente ao tema da unidade e identificar os géneros cinematográficos existentes, entre eles o da curta-metragem que iam visionar posteriormente. Para isso, começámos por mostrar a seguinte imagem, para que os alunos identificassem os objetos presentes na figura e o tema da aula (cinema) e de forma a motivar alguma interação oral acerca dos seus gostos.

Figura 30- ELE - UD1 - Cinema



Fonte: *PowerPoint* de elaboração própria, imagem retirada da internet

Verificámos que os alunos respondiam em português e incentivámos a que encontrassem a palavra em espanhol; alguns conseguiram fazê-lo com a palavra “gafas”, no entanto, sentimos a necessidade de explorar, oralmente e por escrito, com recurso ao quadro, as restantes unidades lexicais, “refrescos”, “palomitas de maíz”, entre outras.

Para comprovar e acrescentar a introdução de itens lexicais, realizámos em seguida, em grande grupo, com recurso ao *PowerPoint*, um exercício de correspondência (rede associativa) entre palavras/unidades lexicais e imagens que, por exclusão de partes, os alunos resolveram facilmente.

Figura 31- ELE - UD1 – unidades lexicais (cinema)



Fonte: PowerPoint de elaboração própria, imagens retiradas da internet

Em relação aos gêneros cinematográficos e à sua identificação, os alunos observaram um vídeo que falava acerca do tema e de imediato estabeleceram comparações com a língua materna, pela semelhança de alguns gêneros, por exemplo o drama ou o terror.

A realização do exercício de consolidação desenvolveu-se em grupos de quatro alunos, através de uma atividade (vd. Apêndice VI) de associação entre imagem e item lexical. A turma gostou da atividade porque tinha uma componente lúdica de “adivinhação” e ao mesmo tempo de competição entre os estudantes.

### 3.3.3. Unidade didática 2: descrição da intervenção pedagógica

A unidade didática 2 foi lecionada presencialmente entre os dias 22 e 29 de janeiro de 2020, no total de quatro aulas de 45 minutos e duas aulas adicionais para o primeiro momento de avaliação do 2.º período, pedido pela professora da turma.

A unidade foi intitulada *Periodista por un día* e visava o tema dos meios de comunicação, entre os quais a internet, o telemóvel, o jornal e a televisão e a abordagem à notícia, à entrevista e à reportagem. Os objetivos planificados para estas aulas foram o incremento lexical no que se refere aos meios de comunicação, em particular a distinção e identificação das secções de um jornal e dos programas televisivos.

Decidimos atribuir o estudo de meio de comunicação por aula, abordando em todas as aulas o desporto, face aos dados recolhidos durante a observação das aulas inicial. Identificámos que os alunos, maioritariamente rapazes, gostavam de desporto e participavam nas atividades do *Desporto Escolar*<sup>5</sup>, portanto achámos adequado o tema. Ao mesmo tempo, a temática desportiva fazia a coesão entre as aulas da unidade.

A tarefa final desta unidade didática compreendeu a realização de uma atividade de escrita acerca dos tempos livres, a qual tinha um plano a seguir, foi explorado um exemplo em aula e foi escolhida para que os alunos praticassem para o momento de avaliação que se seguia.

Durante a primeira aula, utilizámos a técnica da “chuva de ideias” para recordar unidades lexicais que o tema sugeria. Através da rede associativa, figura 32, composta pela unidade lexical “medios de comunicación”, os alunos diziam quais os meios de comunicação que conheciam e os mesmos apareciam em imagens. Posteriormente colocámos os seus nomes no quadro e cadernos.

---

<sup>5</sup> Segundo a Direção-Geral de Educação: O projeto de *Desporto Escolar* visa promover o acesso à prática desportiva regular de qualidade, com o objetivo de contribuir para a promoção do sucesso escolar dos alunos, de estilos de vida saudáveis e de valores e princípios associados a uma cidadania ativa»

**Figura 32- ELE - UD2 - meios de comunicação**



Fonte: *PowerPoint* de elaboração própria, imagens retiradas da internet

Na segunda aula, cujo tema foi a televisão, os alunos observaram um vídeo sobre um programa de informação meteorológica e identificaram o tipo de programa. De forma a conhecer outros programas televisivos realizámos uma atividade de associação de imagens e unidades lexicais (vd. figura 33), que consistia em cada aluno ir ao quadro colar o nome do programa junto da imagem correspondente.

**Figura 33- ELE - UD2 - programas televisivos**



Fonte: elaboração própria.

As unidades lexicais usadas nas atividades aqui mencionadas foram selecionadas por serem as mais usuais no que se refere ao tema, as de possível utilização em situações de interação oral e para que fossem revistas e aplicadas na atividade final e no momento de avaliação.

#### **3.3.4. Unidade didática 3: descrição da intervenção pedagógica**

A terceira e última unidade didática lecionada de ELE ocorreu entre 17 e 21 de fevereiro de 2020, três blocos de 90 minutos, à turma do 10.º ano de iniciação. O tema da unidade foi *A la mesa*, e os objetivos passaram por conhecer unidades lexicais referentes à alimentação e aos objetos da cozinha. Decidimos atribuir um tema a cada uma das aulas, concretamente: a alimentação exótica, a alimentação saudável e o restaurante, de forma a manter uma determinada ordem e coerência na gestão das aulas. A tarefa final foi uma atividade de expressão escrita, realizada em grupos de quatro alunos, em particular um diálogo no restaurante (vd. Apêndice VII) e a posterior representação ao restante grupo.

Para além das tarefas que levaram à realização da tarefa final, as atividades de aquisição lexical foram abundantes ao longo desta unidade, contudo iremos mencionar apenas as que utilizámos recorrendo à estratégias da componente criativa - atividades lúdicas – confrontar subcapítulo 2.3.5.

No final da primeira aula, cujo tema versou sobre os alimentos exóticos, os alunos foram divididos em três grupos de quatro alunos. A tarefa consistiu em ouvir uma instrução de como colocar bem a mesa, de forma a conhecer o léxico relativo às refeições. Para esta atividade cada grupo tinha os objetos necessários: toalha, prato, copo, talheres, entre outros. Ao seguir as instruções, deviam colocar as peças no local correto da mesa e um papel com o nome do objeto a seu lado (vd. Apêndice VIII). O objetivo foi conhecer o nome dos utensílios e, tal como era de esperar, neste género de atividades os alunos estavam motivados e atentos ao áudio.

Na segunda aula, com o tema alimentos saudáveis, os alunos construíram, entre outras atividades, uma pirâmide com a imagem dos alimentos para ficar na sua sala de aula. Os alunos conheceram as unidades lexicais e identificaram quais eram alimentos

saudáveis e quais eram prejudiciais, colocando, posteriormente, a imagem na pirâmide. As atividades realizadas ao longo dos 90 minutos, tiveram o objetivo geral de dar a conhecer unidades lexicais acerca da temática, entre elas, “sal”, “pimiento”, “lechuga”, “mantequilla”.

Como tarefa final, numa vertente mais lúdica, os alunos jogaram ao “bingo” dos alimentos para praticar as denominações que tinham conhecido durante a aula. Cada aluno tinha um cartão com 12 imagens de distintos alimentos. Outro aluno retirava de um saco um pequeno cartão com a imagem e o nome do alimento, deveria lê-lo para a turma, e quem tivesse no seu cartão esse alimento assinalava-o. A intenção desta atividade lúdica de incremento lexical foi praticar, rever e reter os conteúdos dados em aula, introduzir novos elementos lexicais e motivar os alunos.

**Figura 34- ELE - UD3 - Bingo**



Fonte: elaboração própria.

Na última aula da unidade, os alunos observaram um vídeo com uma interação real num restaurante e realizaram a atividade escrita, em grupo: um diálogo entre clientes e funcionário de restaurante. A atividade tinha indicações a seguir, contudo os textos foram muito criativos. Aquando da interpretação do diálogo à turma, os alunos não

necessitaram do suporte em papel e conseguiram interagir em espanhol com à vontade, mesmo estando a ser filmados pela professora titular, e cometendo poucos erros.

### **3.3.5. Interpretação e avaliação das atividades realizadas**

Os resultados alcançados em ELE na primeira e segunda unidade foram produtos da observação participante, referida no subcapítulo 3.2.5, na terceira unidade analisámos a produção escrita da última aula e refletimos acerca do empenho dos alunos nas restantes atividades. Não nos foi permitido recolher resultados das produções escritas das duas primeiras unidades (9.º e 8.º ano) devido ao encerramento das escolas.

Em ELE, durante a primeira unidade, o método usado foi o da observação; a atividade proposta de identificação dos géneros cinematográficos foi muito entusiasmante para os alunos. O tema do cinema é algo com o qual aqueles se identificam, como tal revelaram interesse desde o primeiro momento. Como a atividade tinha uma componente de “adivinhação”, os alunos ficaram curiosos e queriam participar. Na verdade, a atividade foi realizada corretamente e os alunos chegavam a dar alternativas às imagens apresentadas, acrescentando assim novas palavras às já estudadas.

A segunda unidade, que iniciou com uma “chuva de ideias” acerca dos meios de comunicação, revelou-se frutífera porque conseguimos adicionar bastantes unidades lexicais às imagens que existiam e criou-se um diálogo sobre a importância dos mesmos e do facto de os alunos usarem cada vez mais meios como a internet ou o telemóvel em detrimento da televisão ou do jornal. Este género de atividades comprova a eficácia na memorização de unidades lexicais recorrendo ao enfoque criativo, defensor de mapas conceptuais ou de listas de palavras (chuva de ideias) – confrontar subcapítulo 2.3.5.

A atividade que se referia aos programas televisivos permitiu adquirir unidades como “película”, “dibujos animados”, “telediário”, “previsión del tiempo”, “entrevista”, “anuncio publicitário”, “concurso”, “programa desportivo”, que efetivamente utilizaram na produção escrita da tarefa final e da prova de avaliação, quando tinham de redigir acerca dos seus gostos dentro desta temática.

No que se refere à última unidade, as atividades que propusemos, usando a teoria do enfoque criativo, surtiram efeitos muito positivos. Os alunos estiveram muito motivados e participativos. Tanto na atividade referente a colocar a mesa, como no jogo do bingo ou o do restaurante, os alunos interagiram em língua espanhola para concretizarem as atividades, enquanto aprendiam vocabulário acerca da temática. A atividade de colocar

a mesa permitiu, de forma original, a descoberta, por iniciativa própria, de unidades como “servilleta”, “tenedor”, “cuchara”, “mantel”, entre outras. A atividade de componente lúdica, o jogo pedagógico do “bingo”, revelou o interesse dos alunos, que competiam entre si para preencher o cartão, e a vontade de lerem o nome dos alimentos/bebidas presentes nos cartões e de identificá-los enquanto saudáveis ou prejudiciais. Visto possibilitar a aquisição de várias unidades lexicais (“manzana”, “naranja”, “cebolla”, “leche”, “patatas”, entre outras), foi uma atividade muito abrangente para a aprendizagem e retenção vocabular e reparámos que o grupo não teve dificuldade em associar a palavra à imagem, ativando destrezas audiovisuais. Verificámos que a palavra “granada” (romã) foi a única suscetível de algumas dúvidas, esclarecidas em grande grupo, fazendo a associação à configuração similar entre o fruto e o objeto “granada”, em língua materna.

Na aula final, na atividade de construir por escrito um diálogo para posterior apresentação à turma, a modo de interpretação, os alunos trabalharam bem em grupo e o resultado foi excelente. Os três grupos não recorreram ao trabalho escrito para interagirem em espanhol, interpretando o papel de clientes e de funcionário de restaurante, fazendo os seus pedidos, cumprimentando os intervenientes, criando até falas espontâneas.

Nas figuras seguintes podemos verificar que os textos foram realizados com alguma propriedade, e os alunos usaram léxico que tínhamos abordado ao longo da unidade, inclusivamente expressões sociais em ELE relativas ao tema, previamente trabalhadas. Acreditamos, portanto, que as atividades de aumento de capital lexical realizadas ao longo das três aulas permitiram a melhoria da expressão escrita.

Figura 35- ELE – UD3 - atividade de expressão escrita

Ahora, a escribir. Trabaja con tus compañeros. Crea un diálogo entre un camarero y dos clientes en el restaurante Gazpachito (su menú está en la página 102). Sigue la pauta abajo y representadlo en clase.

No quieren entrantes;

Primer comensal:

- De primero: carne.
- De segundo: pescado.
- Postre: helado.
- Beber: agua.

Segundo comensal:

- De primero: sopa.
- De segundo: carne.
- Postre: dulce.
- Beber: zumo de naranja.

R - Yo solo quiero agua.  
A - ¿Que no hay para beber?  
T - Tenemos zumo de naranja,  
de fresa, de  
limón y de piña.  
A - A mí me gusta zumo de  
naranja y de fresa, pero  
prefiero de naranja.  
T - Vale.  
R - Así está. Buen provecho.  
RA - Gracias.  
T - ¿Están listas?  
R - Sí, traigamos la cuenta  
por favor.  
T - Así vienen.  
R - Pago con tarjeta.  
T - Así viene la cuenta.  
A - Para usted, la propia.  
T - Muchas Gracias.

T - ¡Hola! Buenas tardes!  
R - ¡Buenas tardes!  
T - ¿Usted quieren entrantes?  
R - Yo no quiero, gracias.  
A - Yo tampoco.  
T - ¿Ustedes ya han elegido?  
R - Sí, de primer plato quiero  
lamin de queso.  
A - Yo prefiero una sopa  
de fideos.  
T - ¿Y para el segundo plato?  
R - Puede ser una paella de  
mariscos.  
A - Y para mí solomillo  
ibérico.  
T - Muy bien. ¿Y de postre?  
R - ¿Tienen helado de nata?  
T - Sí, tenemos, es una de  
nuestras especialidades.  
R - Entonces puede ser.  
A - A mí me gustaría un flan  
casero.  
T - Buena elección. Ahora, ¿qué  
van querer para beber?



## Considerações Finais

O nosso objetivo não foi abordar a lexicologia ou a lexicografia de forma teórica, mas sim implementar, no seio educativo, estratégias que permitissem uma aprendizagem explícita, significativa e contextualizada de conteúdos lexicais. E, que possível, facultasse aos alunos ferramentas para usarem no futuro que lhes permitissem o reforço ou o aumento vocabular.

O tema do presente trabalho surgiu pela necessidade permanente, em contexto escolar, de aumentar o capital lexical dos alunos. Esta matéria revela uma transversalidade não só nos domínios em que é aplicado (leitura, escrita, oralidade, gramática), mas igualmente na componente social, tendo em conta o perfil dos alunos e a importância para a formação escolar. Independentemente da disciplina, o professor deve potenciar o aumento lexical do aluno como competência base, contudo é de especial relevância o papel do professor de línguas, materna ou estrangeira, no desenvolvimento desta temática.

Como verificámos ao longo do estágio, os alunos não têm autonomia para usar estratégias que lhes permitam colmatar as carências vocabulares ou acrescentar novas palavras ao seu “léxico mental”. Como tal, cabe ao professor construir atividades que possam contribuir para a melhoria do desempenho dos seus alunos e, assim, os ajudem a ultrapassar essa lacuna.

Segundo o nosso entendimento, baseado na observação de aulas e nas atividades realizadas ao longo do presente ano letivo, podemos concluir que o capital lexical dos alunos pode ser aumentado. Os exercícios gramaticais de formação de palavras, o momento de explicação de palavras desconhecidas após a leitura de um texto, as atividades de associações e listas de palavras, o recurso ao dicionário, aos antónimos e sinónimos, as atividades lúdicas e os jogos pedagógicos com itens lexicais ajudam a que esse reforço seja efetuado.

Assim, na primeira parte deste relatório, tivemos a necessidade de delimitar e explicar conceitos e “construir uma ponte” com os documentos curriculares e orientadores em vigor, para as duas línguas, e a temática que queríamos abordar. Foi-nos necessário estudar o papel do léxico nos programas, compreender o que abarca o

capital lexical, delimitar as competências comunicativa e lexical e mencionar estudos sobre as estratégias de aprendizagem mais relevantes. Após este momento, tínhamos um enquadramento teórico que nos ajudaria a produzir atividades que respondessem à nossa pergunta de partida: quais as estratégias que podem potenciar a aquisição e a ampliação do capital lexical?, e que nos levassem a concretizar o objetivo de aumentar o capital lexical dos alunos.

Somos conscientes, no entanto, de que a falta de tempo, o número elevado de conteúdos programáticos a cumprir e a alteração do regime de ensino, condicionaram o nosso projeto de investigação-ação. Aos aspetos mencionados devemos acrescentar, ainda, que as estratégias a adotar em turmas de LM são distintas das estratégias em LE, uma vez que os alunos partem de diferentes lugares no que concerne ao capital lexical. Não obstante, as atividades foram desenvolvidas com entusiasmo e com as devidas alterações ao seu desenvolvimento em regime à distância, após o surgimento da Covid-19.

Por conseguinte, no que se refere à disciplina de Português optámos por dar ênfase às atividades referentes aos processos morfológicos de formação de palavras e na disciplina de Espanhol realizámos atividades regidas pela componente criativa, através de atividades lúdicas ou jogos pedagógicos, desafiando o aluno a aprender uma língua nova. Acreditamos que o patamar em que se encontravam os alunos não era o mesmo, e a diferença entre uma língua materna e uma língua estrangeira, em níveis iniciais, tem objetivos diferentes. Por um lado, em PLM prevê-se que os alunos acrescentem léxico ao capital lexical que já possuem e por outro lado em LE que aprendam léxico desconhecido tendo em conta os pressupostos da competência comunicativa.

Temos noção de que ambos os procedimentos requerem treino e repetição, isto é, reflexão e consciencialização e que para tal seria necessário mais tempo. Sentimos, por isso, que na disciplina de ELE, visto termos lecionado três unidades a três grupos e níveis diferentes, não nos foi possível dar continuidade ou repetir estratégias, de forma a reforçar o capital lexical. Contudo, nas três aulas da última unidade verificámos melhorias na expressão escrita e na simulação oral que os alunos realizaram. A atividade

final, aplicável em situações de uso concreto da língua, valorizou a competência comunicativa e colocou o aluno no centro da aprendizagem.

Acreditamos que, em PLM, a estratégia morfológica permitiu resultados positivos, o reforço e a prática nas aulas assíncronas evidenciou melhorias na leitura e na escrita e, além disso, provocou a participação e o interesse dos alunos. Potenciámos o conhecimento explícito do léxico e fornecemos ferramentas, de consciencialização morfológica, para a manipulação das palavras e o uso espontâneo da língua.

Esperamos, diante do exposto, que este projeto de investigação-ação, mesmo sendo um caso peculiar face às mudanças durante este ano letivo, contribua para um melhor entendimento sobre a temática. Admitimos que a imensidão de estratégias que podem ser levadas para a sala de aula, no que concerne ao ensino de léxico, permitem investigações futuras com resultados diferentes. A título de exemplo, em níveis mais avançados de ELE, seria proveitoso explorar os processos formação de palavras como fizémos em PLM.

## Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2018). *Projeto Educativo 2018-2021*. Porto, Portugal: Agrupamento de Escolas de Pedrouços. Disponível em [https://drive.google.com/file/d/12gz0Zh4aOlytbGyjVxkf5DDq3kUOHLw\\_/view](https://drive.google.com/file/d/12gz0Zh4aOlytbGyjVxkf5DDq3kUOHLw_/view), acessado a 20/07/2020.

Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2018). *Regulamento Interno 2018-2021*. Porto, Portugal: Agrupamento de Escolas de Pedrouços. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1yuGJZaps9sD1EKxK0qsxX6iZM-x87sdj/view>, acessado a 20/07/2020.

Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2018). *Plano plurianual de melhoria 2018-2021*. Porto, Portugal: Agrupamento de Escolas de Pedrouços. Disponível em [https://drive.google.com/file/d/18oXUobd4jVeBv8\\_RY1hG0jkyPqo-LE8I/view](https://drive.google.com/file/d/18oXUobd4jVeBv8_RY1hG0jkyPqo-LE8I/view), acessado a 20/07/2020.

Almeida, J., Ellison, M., Anido, M., Lorenzo, M., Hurst, N., Santos, P., Nicolás, P., Tomé, S., Rodrigues, S., (2016). *Projetos de investigação-ação – orientações gerais para a elaboração do relatório de estágio em ensino de português e de língua estrangeira*. Faculdade de letras da Universidade do Porto. Disponível em: [https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=274702](https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=274702), acessado a 02/08/2020.

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/handle/10316.2/35271>, acessado a 09/09/2020.

Baralo, M. (2007). "Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas". In *Actas del Programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2006-2007*. (pp. 384-397) Munique: Instituto Cervantes. Disponible en: <https://bit.ly/33kng3Z>, accedido a 08/09/2020.

Baralo, M. (2006). "Cómo crear redes de palabras en el aula de ELE", *III Encuentro práctico de profesores de ELE*, Würzburg: Difusión. Disponible en: <http://www.encuentro-practico.com/pdfw06/baralo.pdf>, accedido a 08/09/2020.

Baralo, Marta (1997). "La organización del lexicón en lengua extranjera". *Revista de Filología Románica. Homenaje a Pedro Peira Soberón*, vol. 1, n.º 14, pp. 59-71. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/9806>, accedido a 08/09/2020.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Governo de Portugal. Ministério da Educação. Disponible en: <https://bit.ly/3i9yZ9x>, accedido a 09/09/2020.

Cassany, D. (1999) "Los enfoques comunicativos: elogio y crítica". *Lingüística y Literatura 36-37: 11-33*. Revista del departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia: Colombia. Disponible en: <https://bit.ly/3j9Lxie>, accedido a 09/09/2020.

Cervero, M. J., Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Disponible en: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_com\\_um\\_referencia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_com_um_referencia.pdf), accedido a 09/09/2020.

Costa, F., Magalhães, V. (2018). *Diálogos/ Português 8.º ano*. Porto: Porto Editora.

*Diccionario de términos clave de ELE*. Disponível em:

[https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm), acessado a 09/09/2020.

Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. J. & Gonçalves, A. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em:

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des\\_consc\\_lexical.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des_consc_lexical.pdf), acessado a 09/09/2020.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em:

[https://area.dge.mec.pt/gramatica/O\\_conhecimento\\_da\\_lingua\\_desenv\\_consciencia\\_linguistica.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf), acessado a 08/09/2020.

Duarte, I., & Figueiredo, O. (2011). *Português, língua e ensino* (1.ªed.) Porto: Universidade do Porto.

Fernández, S. (2004). “Las estrategias de aprendizaje”. In Sánchez Lobato y Santos Gallardo I (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 411-433). Madrid: SGEL.

Fernández, S. (2001). *Programa de Espanhol 10.º ano Iniciação*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <https://bit.ly/3k0OkKC> ,acedido a 09/09/2020.

Fonseca, F.; Fonseca, J. (1990). *Pragmática Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Almedina.

Galisson, R. (1983). *Dicionário de didática das línguas*. Coimbra: Almedina.

Hayas, K. (2009). *Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario*. Malasia: Instituto Cervantes pp. 353-367. Disponível em: <https://bit.ly/3bBA0FL>, acedido a 09/09/2020.

Higueras, M. (1996). “Aprender y enseñar léxico”. In *Didáctica del español como Lengua Extranjera*. (pp. 111-126) Madrid: Colección Expolingua. Disponível em <https://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf> , acedido a 09/09/2020.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S. L. Disponível em [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/), acedido a 09/09/2020.

Lewis, M. (2002). *The lexical approach*. Boston: Thompson Corporation. Disponível em: <https://bit.ly/31U2kPg> , acedido a 09/09/2020.

Martín, J. M. (2004). “La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) /Lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes”. In Sánchez Lobato y Santos Gallardo I (Eds.). *Vademécum para la*

*formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 261-286). Madrid: SGEL.

Ministério da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos alunos. 8.º ano. 3.º ciclo do Ensino Básico - Espanhol*. Lisboa, Portugal: República Portuguesa. Disponível em: <https://bit.ly/3hbbcWj> , acedido a 09/09/2020.

Ministério da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos alunos. 8.º ano. 3.º ciclo do Ensino Básico - Português*. Lisboa, Portugal: República Portuguesa. Disponível em: <https://bit.ly/3icXeEn> , acedido a 09/09/2020.

Ministério da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos alunos. 9.º ano 3.º ciclo do Ensino Básico - Espanhol*. Lisboa, Portugal: República Portuguesa. Disponível em: <https://bit.ly/2Fd4HVL> , acedido a 09/09/2020.

Ministério da Educação (2018d). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos alunos. 10.º ano. Ensino Secundário Iniciação- Espanhol*. Lisboa, Portugal: República Portuguesa. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/10\\_e\\_spanhol\\_f\\_geral\\_inic.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_e_spanhol_f_geral_inic.pdf), acedido a 09/09/2020.

Ministério da Educação (1997). *Programa de Espanhol, Programa e Organização Curricular Ensino Básico 3.º ciclo*. Lisboa, Portugal: Departamento de Educação Básica. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_espanhol\\_programa\\_3c\\_iniciacao.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_iniciacao.pdf), acedido a 09/09/2020.

Molina, J. (2004). “Las unidades léxicas en español”. In Sánchez Lobato, J. et al, *CARABELA* n.º 56, *La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid: SGEL, pp. 27-50. Disponível em:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/56/56\\_027.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/56/56_027.pdf) ,  
accedido a 09/09/2020.

Moreno Ramos, J. (2004). “Enseñar lengua desde un enfoque léxico”. Revista electrónica internacional *Glosas didácticas*, 11 (pp. 136-141). Disponible em:  
<http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/11.html>, accedido a 09/09/2020.

Peris, E. (2013). *Aprendizaje del vocabulario y mediante el vocabulario. Redescubrir el poder de las palabras en la didáctica de ELE*. Disponible em:  
[http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES\\_2013/martin\\_peris\\_15-32.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2013/martin_peris_15-32.pdf), accedido a 10/07/2016, accedido a 09/09/2020.

Soares, C. (2016). *(Des)cobrir as palavras: a morfologia como estratégia para incrementar o capital lexical dos alunos* (Tese de mestrado, Faculdade de Letras do Porto). Porto: Universidade do Porto. Disponible em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/87870> , accedido a 08/09/2020.

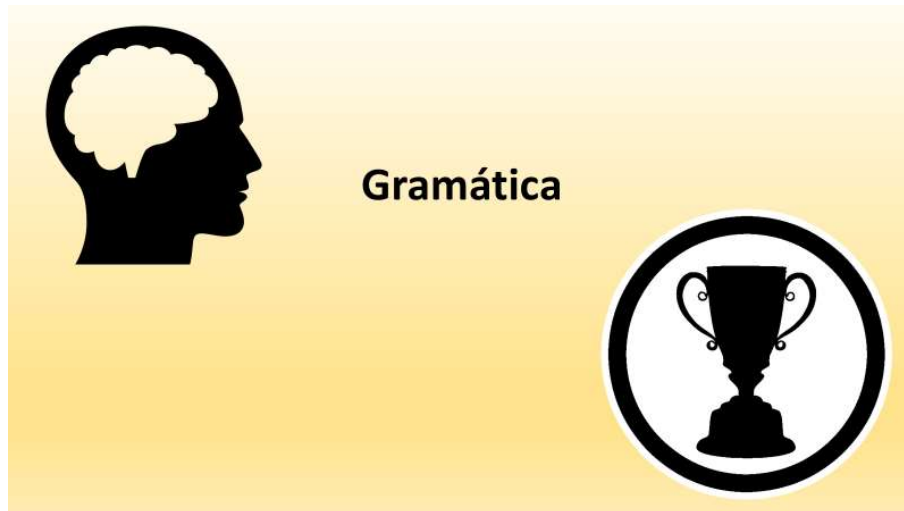
Torrão, J. (1997) “A aquisição de vocabulário e o uso do dicionário”. In *II Colóquio Clássico — Actas*. (pp.175-187). Universidade de Aveiro. Disponible em  
<http://www2.dlc.ua.pt/classicosDicionario.pdf>, accedido a 08/09/2020.

Varela, S. (2003). “Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera”. *Estudios de Lingüística* 17 (pp. 571-588). Disponible em  
[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6194/1/ELUA\\_17\\_32.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6194/1/ELUA_17_32.pdf) , accedido a 08/09/2020.

## **Apêndices**

## Apêndice I

PowerPoint usado na aula zero de PLM



### Instruções

*✓ Este questionário é uma atividade de revisão de conteúdos gramaticais*

- ✓ Grupos de 4 elementos;
- ✓ Antes de responder os elementos têm de estar de acordo com a resposta.
- ✓ Todos os grupos devem responder. (1 resposta por grupo)
- ✓ Por cada resposta certa o grupo ganha 5 pontos.

***Indica um sinónimo para reciclagem***

- |             |                 |
|-------------|-----------------|
| a) lixo     | b) reutilização |
| c) ecoponto | d) usar         |

***O antónimo de potável é...***

- |            |              |
|------------|--------------|
| a) Limpa.  | b) Bebível.  |
| c) Fresca. | d) Impotável |

***Completa a frase: Planeta: fogo, terra, ar...***

- |        |           |
|--------|-----------|
| a) mar | b) água   |
| c) lua | d) países |

***Qual o intruso...***  
***Árvore: ramo, folha, raiz, água***

a) raiz

b) água

c) árvore

d) ramo

***O grupo VENCEDOR é...***

## Apêndice II

### Unidade 1 – PLM – Atividade de escrita



Português  
8º A

#### Oficina de escrita:

*Pelo contrário, alguém que está morto pode continuar vivo em espírito.*

*- É complicado – disse Alex, que não acreditava em espíritos.*

*- Quem te disse que a vida era simples?*

Continua o diálogo do excerto «A besta» respondendo à questão de Kate.

#### A. PLANIFICAÇÃO

##### 1. O que vou descrever?

Antes de escreveres o teu texto, deves elaborar uma lista de tópicos sobre o que vais abordar em cada uma das suas partes (**introdução, desenvolvimento e conclusão**).

|                          |                                                                                                                                                                     |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Início do diálogo</b> | Continuar o diálogo, respondendo a avó <u>Kate</u> .<br>Escolher os intervenientes ( <u>Kate</u> , <u>Alex</u> , <u>Besta</u> , ou outros)                          |
| <b>Desenvolvimento</b>   | Apresentar acontecimentos novos e a opinião dos intervenientes.<br>Acrescentar um contratempo na história.<br>Ter em atenção ao local onde se desenvolve o diálogo. |
| <b>Conclusão</b>         | Palavras finais do diálogo.                                                                                                                                         |

- Num diálogo, é muito importante utilizar verbos que indiquem a maneira de falar das personagens e que revelem o seu estado de espírito.

---

---

---

---

---

---

---

---

## B. TEXTUALIZAÇÃO

Agora, já podes escrever o teu texto. Segue o teu plano.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## C. REVISÃO

Para te ajudar na tarefa de revisão, apresentamos-te um quadro com os itens a que deves prestar especial atenção. Sempre que responderes «não» a uma destas perguntas, deves fazer as correções necessárias no teu texto.

|                                                                                                   | Sim | Não |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|
| Evitei repetir o nome dos interlocutores, eliminando-os ou substituindo-os por pronomes pessoais. |     |     |
| Encadeei logicamente as falas.                                                                    |     |     |
| Utilizei travessões no início de cada fala.                                                       |     |     |
| Empreguei corretamente outros indicadores gráficos do diálogo como parágrafos e dois pontos.      |     |     |
| Evitei a repetição do verbo "dizer".                                                              |     |     |
| Recorri a verbos diferentes para introduzir as falas das personagens.                             |     |     |
| Usei interjeições e sinais de pontuação para expressar sentimentos.                               |     |     |
| Separei sempre o vocativo com vírgulas.                                                           |     |     |
| Dei uma apresentação cuidada ao texto.                                                            |     |     |

**POR FIM...** passa o teu texto a limpo, mas já com as correções que fizeste.

## Apêndice III

### Unidade 2 – Português – Ficha da aula assíncrona

2. «Meu pai se chamava Aqualberto Salvo-Erro» (linha 1)

2.1 A palavra sublinhada é um neologismo. Identifica o seu processo de formação.

---

---

3. Mia Couto, o autor do texto, é conhecido por inventar novas palavras. Repara na palavra *espantação* (linha 20). Segundo o contexto, o que pensas que quer dizer?

---

3.1 Como é que se formou essa palavra?

|                          |                             |
|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Sufixação: Espanta+ (a)ção  |
| <input type="checkbox"/> | Amalgama: Espanto+admiração |
| <input type="checkbox"/> | Prefixação: Esp + admiração |

4. Identifica os processos de formação das seguintes palavras:

Irremediara (linha 43) \_\_\_\_\_

Desaparência (linha 15) \_\_\_\_\_

Encabrinhado (linha 10) \_\_\_\_\_

Desguarnecido (linha 44) \_\_\_\_\_

Adentrou (linha 38) \_\_\_\_\_

Deslavados (linha 52) \_\_\_\_\_

5. Pesquisa, num dicionário online, o significado das palavras anteriores. Deves ter em atenção o contexto.

Ir-remediara (linha 43) \_\_\_\_\_

Des-aparência (linha 15) \_\_\_\_\_

En-cabrinhado (linha 10) \_\_\_\_\_

Des-guarnecido (linha 44) \_\_\_\_\_

Ad-entrou (linha 38) \_\_\_\_\_

Des-lavados (linha 52) \_\_\_\_\_

## Apêndice IV

Unidade 3 – PLM – Powerpoint Processo formação de palavras

### Processos de formação de palavras



Quanto ao processo de formação de palavras, a língua portuguesa é constituída por:

#### **PALAVRAS SIMPLES**

Palavras que são formadas por um único radical.

**Ex.:** *criança*  
*estudar*  
*rico*

#### **PALAVRAS COMPLEXAS**

Palavras que são formadas por derivação ou por composição.

**Ex.:** *felizmente*  
*fotografia*



## Derivação afixal

**Acrescento de um afixo a uma forma de base.**

### Prefixação

Associação de um **prefixo** antes de uma forma de base.

**Ex.:** *re-* + *ler* > *reler*

### Sufixação

Associação de um **sufixo** a seguir a uma forma de base.

**Ex.:** *belo* + *-eza* > *beleza*

### Prefixação e Sufixação

Junção de um prefixo e de um sufixo a uma forma de base. É possível associar ou retirar apenas um dos afixos, originando palavras com sentido.

**Ex.:** *i-* + *real* + *-idade* > *irrealidade*

**Principais prefixos do português e seu significado**

| Prefixos                  | Significado           | Exemplo                                      |
|---------------------------|-----------------------|----------------------------------------------|
| <i>des-, in-, im-, i-</i> | Negação, contrário    | <i>desleal, indispensável, ímpio, ilegal</i> |
| <i>super-, sobre-</i>     | Excesso               | <i>superprodução, sobredotado</i>            |
| <i>pre-, pré-</i>         | Anterior              | <i>prefácio, pré-escuta</i>                  |
| <i>pos-, pós-</i>         | Posterior             | <i>posfácio, pós-venda</i>                   |
| <i>re-</i>                | Repetição             | <i>refazer, repor</i>                        |
| <i>in-, i-, em-</i>       | Movimento para dentro | <i>ingerir, imigrar, embarcar</i>            |

| Principais sufixos do português e seu significado |                        |                                         |
|---------------------------------------------------|------------------------|-----------------------------------------|
| Sufixos                                           | Significado            | Exemplo                                 |
| -ante, -ente, -or                                 | Agente, instrumento    | <i>estudante, pintor, regador</i>       |
| -dade, -eza, -ice, -ia                            | Qualidade, estado      | <i>alegria, beleza, verdade, tolice</i> |
| -ão, -aça, -inho, -ito                            | Aumentativo/diminutivo | <i>dedão, barbaça, bolinho, gatito</i>  |
| -oso, -onho, -aco                                 | Qualidade              | <i>amoroso, risonho, velhaco</i>        |
| -ável, -ível                                      |                        | <i>amável, preferível</i>               |
| -ar, -izar, -ecer                                 | Ação                   | <i>jogar, enfatizar, amanhecer</i>      |

## 1.2. Derivação não afixal

### Criação de nomes a partir de um radical verbal.

É retirada ao verbo a terminação *-ar*, *-er* ou *-ir*, que se substitui pela vogal *-a*, *-e* ou *-o*).

**Ex.:** *cortar* > *o corte*

*regar* > *a rega*

*trocar* > *a troca*

*ganhar* > *o ganho*



## Composição

### ➡ Associação de radicais

Ex.: *retilíneo* > radical + radical

### ➡ Associação de radicais e palavras

Ex.: *fisioterapia* > radical + palavra

*afro-luso-brasileiro* > radical + radical + palavra

### ➡ Associação de duas ou mais palavras

Ex.: *limpa-vidros* > palavra + palavra

| <b>Radicais gregos e latinos</b> | <b>Significado</b> | <b>Exemplos</b>              |
|----------------------------------|--------------------|------------------------------|
| Aero-                            | Ar                 | Aeródromo, Aeroporto         |
| Antropo-                         | Homem              | Antropólogo, Antropologia    |
| Arqueo-                          | Antigo             | Arqueologia, Arqueólogo      |
| Auto                             | Próprio            | Autobiografia, Autônomo      |
| Biblio-                          | Livro              | Biblioteca, Bibliografia     |
| Bio-                             | Vida               | Biologia, Biosfera           |
| Cali-                            | Belo               | Caligrafia, Caliope          |
| Crono-                           | Tempo              | Cronologia, Cronômetro       |
| Demo-                            | Povo               | Demografia, Democracia       |
| Filo- / filia-                   | Amizade, amigo     | Filosofia, Filomena          |
| Fono-                            | Som, voz           | Fonética, Fonologia          |
| Foto-                            | Luz                | Fotografia, Fotofobia        |
| Geo-                             | Terra              | Geografia, Geologia          |
| Hemo-                            | Sangue             | Hemograma, Hemorragia        |
| Hidro-                           | Água               | Hidroterapia, Hidroginástica |
| Hipo-                            | Cavalo             | Hipódromo, Hipopótamo        |
| Macro-                           | Grande             | Macrobiótica, Macroestrutura |
| Micro-                           | Pequeno            | Micróbio                     |
| Mono-                            | Um                 | Monólogo, Monoteísmo         |
| Neo-                             | Novo               | Neologismo, Neoliberalismo   |
| Oftalmo-                         | Olho               | Oftalmologia, Oftalmologista |
| Orto-                            | reto, direito      | Ortografia, Ortopédico       |
| Piro-                            | Fogo               | Pirômano, Pirotécnica        |
| Psico-                           | Mente              | Psicologia, Psicopata        |

| <b>Radicais Gregos<br/>2º Elemento da Composição</b> |                    |                          |
|------------------------------------------------------|--------------------|--------------------------|
| <b>Radicais gregos e latinos</b>                     | <b>Significado</b> | <b>Exemplos</b>          |
| -cracia                                              | Poder              | Democracia, Aristocracia |
| -fobia                                               | Medo               | Fotofobia, Claustrofobia |
| -grafia                                              | Registro, escrita  | Monografia, Ortografia   |
| -grama                                               | Registro, Grama    | Telegrama, Quilograma    |
| -logia                                               | Conhecimento       | Sociologia, Psicologia   |
| -metro                                               | Medida             | Quilometro, Decâmetro    |
| -teca                                                | Depósito           | Biblioteca, Mediateca    |

## Apêndice V

Aula zero – ELE



¡Vamos a comprobar los datos del video!



El 12 de octubre se celebra el día de la hispanidad.

Se conoce también como el día:

- Del descubrimiento de América.
- De la \_\_\_\_\_
- Del encuentro de \_\_\_\_\_ y de la  
resistencia indígena.

Se celebra el descubrimiento de América por Cristóbal Colón, un  
navegante genovés, que quería encontrar un camino más corto para llegar a  
la \_\_\_\_\_

Cristóbal Colón sale del puerto de Palos, en 1492, con tres carabelas:

La \_\_\_\_\_

La \_\_\_\_\_

Y la \_\_\_\_\_

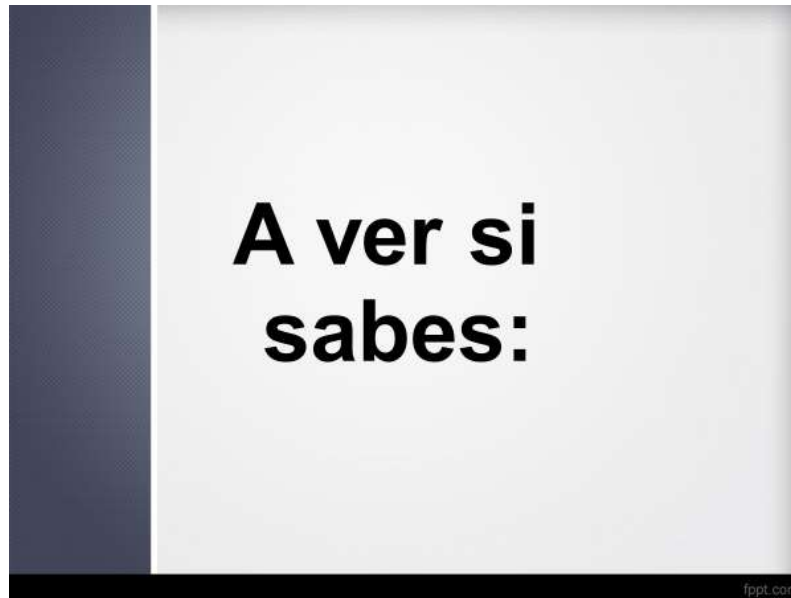
Después de dos meses lejos de casa es el marinero Rodrigo de Triana quien  
grita ¡ \_\_\_\_\_ !

La tripulación desembarca en la isla Guanahani, en las Bahamas, que pasó  
a llamarse

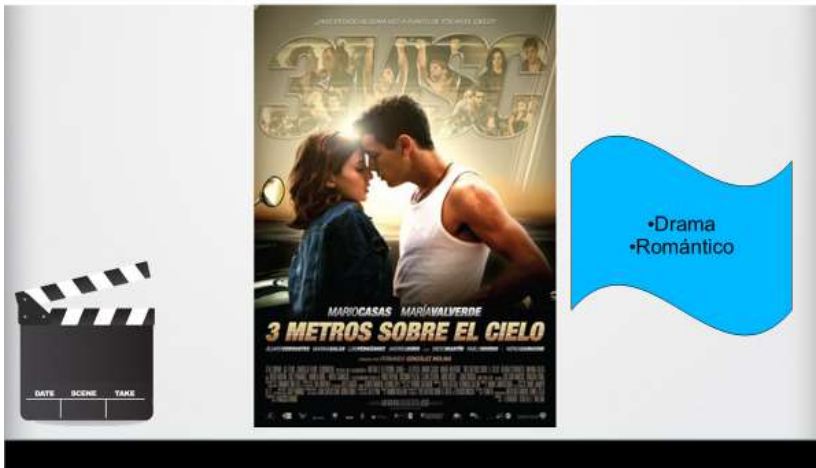
\_\_\_\_\_

## Apêndice VI

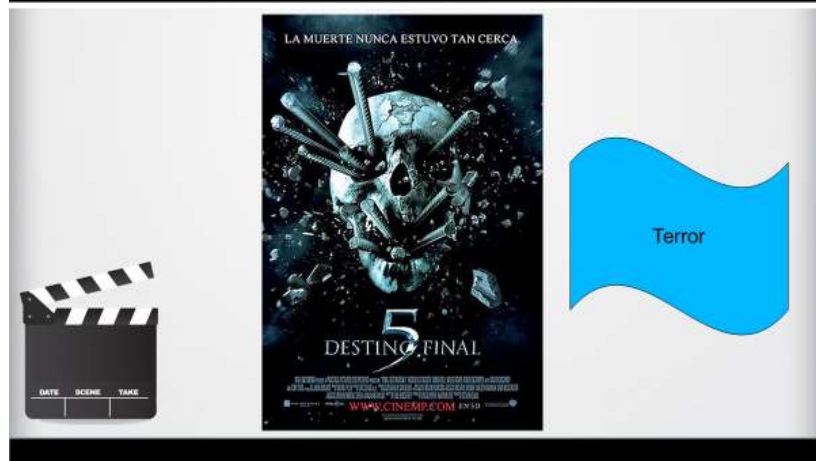
Atividade da unidade didática 1 – gêneros cinematográficos



¿Qué género de película es?



¿Qué género de película es?



¿Qué género de película es?



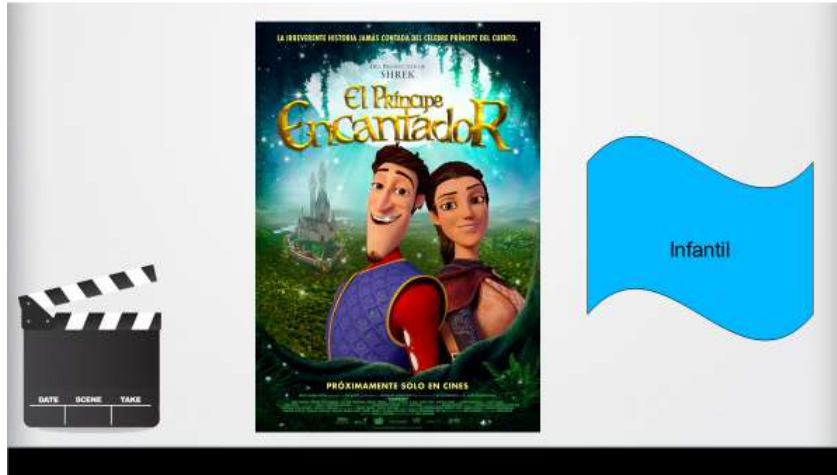
Bélico

¿Qué género de película es?



Ciencia Ficción

¿Qué género de película es?



## Apêndice VII

### Atividade da unidade 3 de ELE – expressão escrita

Ahora, a escribir. Trabaja con tus compañeros. Crea un diálogo entre un camarero y dos clientes en el restaurante *Gazpachito* (su menú está en la página 102). Sigue la pauta abajo y representadlo en clase.

No quieren entrantes;

Primer comensal:

- De primero: carne.
- De segundo: pescado.
- Postre: helado.
- Beber: agua.

Segundo comensal:

- De primero: sopa.
- De segundo: carne.
- Postre: dulce.
- Beber: zumo de naranja.

[illegible][illegible]

## Apêndice VIII

### Atividade lúdica da unidade 3 de ELE



## **Anexos**

## Anexo I

Texto da aula zero PLM



Português - 8º A

1. Lê atentamente o texto que se segue. Responde aos itens, de acordo com as orientações que te são dadas.

### *ÁGUA POLUÍDA MATA MAIS DO QUE GUERRAS*

**A falta de água potável mata, anualmente, pelo menos 1,8 milhões de crianças com menos de 5 anos em todo o mundo, revela um relatório da ONU divulgado ontem, Dia Mundial da Água.**

Todos os dias, cerca de dois milhões de toneladas de resíduos domésticos, industriais e agrícolas contaminam dois mil milhões de toneladas de água, envenenam a vida marinha e disseminam doenças que acabam por matar, todos os anos, milhões de crianças um pouco por todo o mundo.

De acordo com um relatório apresentado ontem pela ONU, a utilização e o consumo de água poluída matam mais do que todas as formas de violência, guerras inclusive. "Essas mortes são uma afronta para a humanidade e minam os esforços de muitos países para atingir o desenvolvimento", disse ontem o secretário-geral da ONU. Para Ban Ki-moon é uma situação inadmissível, porque "o homem já tem conhecimentos científicos suficientes para administrar melhor os recursos naturais".

O relatório "Água Doente", do UNEP-Programa para o Meio Ambiente das Nações Unidas, alerta para a necessidade de adoção de medidas urgentes, tanto mais que as populações urbanas deverão duplicar nas próximas quatro décadas. Os atuais 3,4 mil milhões de pessoas passarão a 6 mil milhões.

A questão é que nas grandes cidades já há carência de gestão adequada das águas residuais, em decorrência do envelhecimento do sistema, de falhas na infraestrutura ou esgotos insuficientes.

em «Jornal Expresso».

2. Identifica a fonte de onde foi retirado este texto.

---

3. Selecciona a opção que permite obter a afirmação adequada ao sentido do texto, assinalando a opção correcta com um círculo.

3.1. Água potável é sinónimo de:

- a) água poluída.
  - b) água bebível.
  - c) água contaminada.
-