

2.º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Vantagens do ensino explícito do léxico na pré-leitura: um estudo pedagógico-didático numa turma do 7.º ano

Miguel Baptista Miranda Correia

M

2021



Miguel Baptista Miranda Correia

Vantagens do ensino explícito do léxico na pré-leitura: um estudo pedagógico-didático numa turma do 7.º ano

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Isabel
Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2021

Miguel Baptista Miranda Correia

Vantagens do ensino explícito do léxico na pré-leitura: um estudo pedagógico-didático numa turma do 7.º ano

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.ºCiclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte.

1.1.1.1. Membros do Júri

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

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

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

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

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

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

Classificação obtida: (x) Valores

À persistência da memória do meu pai, Baptista da Silva Correia de Miranda

Sumário

Declaração de honra	4
Agradecimentos.....	5
Resumo.....	6
Abstract	7
Índice de Figuras (ou Ilustrações)	8
Índice de Tabelas (ou Quadros)	9
Índice de Gráficos	10
Lista de abreviaturas e siglas.....	11
Introdução	12
1.Contextualização da intervenção pedagógico-didática	15
1.1. Caracterização do contexto educativo	16
1.1.1. A instituição escolar	16
1.1.2. Perfil da turma	18
1.2. Definição da área de intervenção.....	22
2.Fundamentação teórica	27
2.1. Léxico: perspetivação geral.....	27
2.2. Consciência lexical	30
2.3. Competência léxico-gramatical.....	31
2.4. O processo de ensino-aprendizagem do léxico.....	36
2.4.1. A aquisição-aprendizagem do léxico.....	36
2.4.2. O léxico nos documentos orientadores do Ensino do Português.....	39
2.4.3. O ensino explícito do léxico e a promoção do capital lexical	40
2.4.4. O ensino explícito do léxico na pré-leitura	42
2.4.5. Propostas didáticas para o ensino explícito do léxico na pré-leitura.....	46
3.Estudo empírico	49
3.1. Metodologia científica	49
3.1.1. Objetivos da investigação.....	50
3.1.2. Ferramentas de recolha de dados	51
4.Plano de ação.....	52
4.1. Aula zero (diagnose)	54
4.1.1. Prática letiva	54

4.1.2. Dados obtidos	57
4.2. 1.º ciclo de investigação-ação	59
4.2.1. Prática letiva	59
4.2.2. Dados obtidos	65
4.3. 2.º ciclo de investigação-ação	66
4.3.1. Prática letiva	66
4.3.2. Dados obtidos	73
4.4. Atividades complementares	75
5. Análise dos inquéritos por questionário	78
6. Resultados do plano de ação	87
Considerações finais	90
Referências Bibliográficas	90
Anexos	78
Anexo 1	104
Anexo 2	106
Anexo 3	107
Anexo 4	108
Anexo 5	109
Anexo 6	118
Anexo 7	119
Anexo 8	121
Anexo 9	123

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio 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 referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 1 de setembro de 2021

Miguel Baptista Miranda Correia

Agradecimentos

O desejo que define o Homem, desde Aristóteles, é o de conhecer, recorda-nos Eduardo Lourenço. Este foi o ponto de partida para o meu trajeto académico na Licenciatura em Estudos Portugueses e Lusófonos e, seguidamente, no Mestrado em Ensino de Português. Na base desta curiosidade epistemológica estiveram alguns poemas de Fernando Pessoa, que espoletaram o meu interesse por conhecer mais literatura e, por conseguinte, em transformar o saber livresco num outro que estivesse ao dispor da comunidade. Neste sentido, gostaria de agradecer a todos os que intervieram no meu percurso de aprendizagem, bem como na elaboração do presente relatório.

À Prof.^a Anabela Borges, pela iniciação construtivista ao ensino do Português, à turma do 12.º ano e aos alunos e alunas do 7.º ano que possibilitaram este estudo.

À Prof.^a Doutora Isabel Margarida Duarte, pela orientação diligente que me permitiu planificar e rever, com rigor, os capítulos do relatório de estágio.

À Prof.^a Doutora Sónia Rodrigues, pelas indicações bibliográficas nos seminários.

Ao Prof. Doutor Jorge Deserto, pelos valiosos comentários na supervisão das aulas.

Aos colegas de MEP/MEPIEFA, em especial à Tânia e à Matilde, pela partilha de saberes.

À minha avó Emília, ao padrinho Henrique, à tia Fátima, à madrinha Cristina, à Maria e à Flor, pela presença, simpatia e apoio constantes.

Ao meu avô, Hermenegildo de Miranda, pelo acompanhamento do meu percurso pessoal e escolar. As tuas cantigas são, indubitavelmente, uma fonte de alegria.

À minha mãe, Virgínia Miranda. A ti devo a crença na concretização dos meus objetivos através do trabalho árduo. Na verdade, foste a primeira pessoa que acreditou no meu potencial quando enveredei, em 2016, por este domínio curricular.

Ao meu pai, Baptista Correia. Estimarei a tua memória. Este trabalho também é teu.

Resumo

O presente relatório detalha o estudo empírico realizado no âmbito do estágio pedagógico de Português, no Agrupamento de Escolas de Ermesinde, que se integra no Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, ministrado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O projeto, à luz dos princípios metodológicos da investigação-ação, teve como objeto o processo de ensino-aprendizagem orientado para a melhoria do conhecimento lexical e da compreensão textual de alunos do 7.º ano de escolaridade. A identificação desta área de intervenção sustenta-se no conhecimento contextual obtido através da observação direta da turma e de registos no diário de investigador. Posteriormente, considerando o quadro teórico relativo à importância do conhecimento lexical na compreensão leitora e ao seu papel determinante no sucesso escolar, traçou-se um plano de ação para o ano letivo 2020/2021, cujo cronograma incluiu dois ciclos de investigação-ação centrados no ensino explícito do léxico na etapa da pré-leitura. Os dados recolhidos foram mobilizados para reajustamentos nas planificações subsequentes, com vista a garantir aprendizagens significativas por parte dos alunos. Os mesmos serviram, ainda, para mensurar o impacto da intervenção pedagógico-didática. O trabalho termina com a análise dos inquéritos sobre perceção lexical e os resultados do plano de ação, que atestam uma evolução positiva neste domínio, permitindo concluir a eficácia das atividades e a necessidade de outras investigações que adotem este enquadramento.

Palavras-chave: ensino do Português, competência léxico-gramatical, ensino explícito do léxico, pré-leitura, compreensão textual.

Abstract

This report details the empirical study carried out in the context of the pedagogical internship of Portuguese, at Ermesinde Secondary School, which is part of the Master's degree in Portuguese Teaching in the 3rd cycle of Basic Education and in Secondary Education, taught at the Faculty of Arts of the University of Porto. The project, in the light of the methodological principles of action research, had as its object the teaching-learning process oriented to the improvement of lexical knowledge and textual comprehension of 7th grade students. The identification of this area of intervention is based on contextual knowledge obtained through direct observation of the class and records in the investigator's journal. Subsequently, considering the theoretical framework related to the importance of lexical knowledge in reading comprehension and its determining role in school success, an action plan was drawn up for the 2020/2021 school year, whose schedule included two cycles of action-research focused on the explicit teaching of the lexicon in the pre-reading stage. The data collected were mobilized for readjustments in subsequent plans, with a view to ensure meaningful learning by students. They also served to measure the impact of pedagogical-didactic intervention. The work ends with the analysis of the surveys on lexical perception and the results of the action plan, which confirm a positive development in this area, allowing to conclude the effectiveness of activities and the need for further investigations that adopt this framework.

Key-words: teaching Portuguese, lexical-grammatical competence, explicit teaching of the lexicon, pre-reading, textual comprehension.

Índice de Figuras (ou Ilustrações)

FIGURA 1- MODELO CONCEITUAL QUE INTERRELACIONA CONHECIMENTO LEXICAL, COMPREENSÃO DA LEITURA E QUALIDADE DA PRODUÇÃO ESCRITA	41
FIGURA 2 – ESPIRAL DE CICLOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	50
FIGURA 3 – IMAGEM PROJETADA (AULA ZERO).....	56
FIGURA 4 – TEXTO ESCRITO POR UM ALUNO (AULA ZERO).....	57
FIGURA 5 – SEQUÊNCIA DESCRITIVA INICIAL DE <i>O CAVALEIRO DA DINAMARCA</i>	61
FIGURA 6 – EXEMPLO DE EXERCÍCIO (CLASSIFICAÇÃO DE RECURSO EXPRESSIVO).....	62
FIGURA 7 – EXCERTO ALUSIVO AO NATAL DE <i>O CAVALEIRO DA DINAMARCA</i>	63
FIGURA 8 – REGISTO DO ALUNO A.....	64
FIGURA 9 – REGISTO DO ALUNO B.....	64
FIGURA 10 – REGISTO DO ALUNO C.....	64
FIGURA 11 – EXEMPLO 1 DA BD.....	69
FIGURA 12 – EXEMPLO 2 DA BD.....	69
FIGURA 13 – EXEMPLO 3 DA BD.....	69
FIGURA 14 – EXEMPLO 4 DA BD.....	69
FIGURA 15 – EXERCÍCIO DE SISTEMATIZAÇÃO.....	70
FIGURA 16 – CAMPOS LEXICAIS PRESENTES NO POEMA "PEDRA FILOSOFAL", DE ANTÓNIO GEDEÃO.....	71
FIGURA 17 – DIAPOSITIVO 1 (AULA DE 50 MINUTOS).....	72
FIGURA 18 – DIAPOSITIVO 2 (AULA DE 50 MINUTOS).....	73
FIGURA 19 – DIAPOSITIVO 3 (AULA DE 50 MINUTOS).....	73
FIGURA 20 – DIAPOSITIVO 4 (AULA DE 50 MINUTOS).....	73
FIGURA 21 – EXEMPLO DA TAREFA DO JOGO 1.....	76
FIGURA 22 – EXEMPLO DA TAREFA DO JOGO 2.....	77
FIGURA 23 – EXEMPLO DE TAREFA DO JOGO 3	77
FIGURA 24 – EXEMPLO 1 DA TAREFA DE MONITORIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM LEXICAL.....	87
FIGURA 25 – EXEMPLO 2 DA TAREFA DE MONITORIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM LEXICAL.....	87
FIGURA 26 – EXEMPLO 1 DO GLOSSÁRIO INDIVIDUAL.....	88
FIGURA 27 – EXEMPLO 2 DO GLOSSÁRIO INDIVIDUAL.....	88

Índice de Tabelas (ou Quadros)

TABELA 1 – DADOS RECOLHIDOS (IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA DO ESTUDO).....	23
TABELA 2 – PLANO DE AÇÃO TRAÇADO PARA O ANO LETIVO 2020/2021.....	52
TABELA 3 – DADOS OBTIDOS (AULA ZERO).....	58
TABELA 4 – DADOS OBTIDOS (1.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO).....	65
TABELA 5 – DADOS OBTIDOS (2.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO).....	74
TABELA 6 – RESULTADOS DA QUESTÃO 3.1. DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	82
TABELA 7 – RESULTADOS DA QUESTÃO 4.1. DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	83
TABELA 8 – RESULTADOS DA QUESTÃO 4.2. DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	84

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – PERCEÇÃO DA IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DO SIGNIFICADO DAS PALAVRAS PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL (1.ª APLICAÇÃO).....	79
GRÁFICO 2 – PERCEÇÃO DA IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DO SIGNIFICADO DAS PALAVRAS PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL (2.ª APLICAÇÃO).....	79
GRÁFICO 3 – MOMENTO DA AULA ADEQUADO À APRENDIZAGEM DE PALAVRAS NOVAS (1.ª APLICAÇÃO).....	80
GRÁFICO 4 – MOMENTO DA AULA ADEQUADO À APRENDIZAGEM DE PALAVRAS NOVAS (2.ª APLICAÇÃO).....	80
GRÁFICO 5 – FREQUÊNCIA DAS DIFICULDADES NA COMPREENSÃO DO SIGNIFICADO DE PALAVRAS DURANTE A LEITURA TEXTUAL (1.ª APLICAÇÃO).....	81
GRÁFICO 6 – FREQUÊNCIA DAS DIFICULDADES NA COMPREENSÃO DO SIGNIFICADO DE PALAVRAS DURANTE A LEITURA TEXTUAL (2.ª APLICAÇÃO).....	81

Lista de abreviaturas e siglas

AEE..... AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

BD BANDA DESENHADA

DT DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO

LM LÍNGUA MATERNA

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico de Português, que se integra no 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que decorreu no ano letivo 2020/2021, no Agrupamento de Escolas de Ermesinde (AEE), localizado no concelho de Valongo.

Este estudo, que adota a metodologia da investigação-ação, situa-se no contexto pedagógico-didático de promoção da competência léxico-gramatical em alunos do 7.º ano de escolaridade. A definição da prioridade de intervenção emerge com base no perfil da turma e em registos, no diário de investigador, de participações orais espontâneas e do desempenho em tarefas relacionadas com a leitura-compreensão. A delimitação do problema não descarta a leitura dos documentos reguladores da política educativa do AEE e das matrizes do ensino do Português, tal como o documento das *Aprendizagens Essenciais* (2018), que inclui a Gramática num dos seus domínios.

Na verdade, os discentes obtêm o conhecimento de uma palavra pelo seu uso em contexto, o que significa que a riqueza lexical é influenciada, entre outros aspetos, pelo seu contexto sociocultural. Devido ao facto de se apresentar fortemente determinada pelo meio, a aprendizagem vocabular deve beneficiar de uma atitude intencional e programada, por parte do professor, que vise a diluição das diferenças alicerçadas nas assimetrias sociais e culturais, como realça Carla Araújo (2011).

Neste seguimento, a partir dos dados de natureza empírica recolhidos na turma do 7.º ano do AEE com a qual se trabalhou, que reiteram, para além de escassos hábitos de leitura, um reduzido acervo vocabular e o desconhecimento de estratégias de descoberta do significado das palavras, esboça-se como objetivo geral do projeto o desenvolvimento do conhecimento lexical dos alunos tendo em vista a agilização da compreensão textual. A prática pedagógica supervisionada, que assentou num paradigma de reflexão crítica sobre a profissão docente, atribui primazia, então, ao pressuposto de que a promoção do conhecimento nesta área gramatical se deve aliar a atividades específicas na aula de Português, designadamente na etapa da pré-leitura.

Em acréscimo, a indagação sobre as vantagens do ensino explícito do léxico na pré-leitura, que visa a decodificação vocabular previamente à abordagem dos textos, facilitando o processo de compreensão dos mesmos, motiva a seguinte questão de partida: “de que forma o conhecimento lexical, fomentado através de atividades realizadas na pré-leitura, contribui para a compreensão textual dos alunos?”.

Com efeito, os objetivos específicos da investigação-ação prendem-se com a implementação de atividades de ensino do léxico na pré-leitura, com recurso a materiais autênticos, e a análise do seu impacto na compreensão dos textos abordados.

No que concerne à organização interna do relatório, o primeiro capítulo destina-se à contextualização da intervenção pedagógico-didática, ou seja, à caracterização sociogeográfica da instituição em que decorreu o estágio pedagógico, tendo em conta as particularidades esboçadas pelo ensino remoto de emergência, e do perfil dos alunos envolvidos no estudo. Daqui resultou a definição da área de intervenção prioritária e da questão de partida da investigação-ação, conforme se supramencionou.

No segundo capítulo, consta a revisão da literatura que fundamenta a área prioritária selecionada. Apresenta-se, primeiramente, uma perspetivação geral acerca da lexicologia, definindo-se os conceitos de léxico, vocabulário e as múltiplas aceções de “palavra”. Depois, reflete-se sobre as noções de consciência lexical e de competência léxico-gramatical, realçando-se a simbiose entre as esferas do léxico e da gramática que configuram o conhecimento do funcionamento da língua. Segue-se um panorama da aquisição/aprendizagem do léxico na aula de Língua Materna (LM) e a análise da presença deste domínio nos documentos reguladores do ensino do Português. Finalmente, aponta-se o ensino explícito do léxico como elemento fulcral na promoção do capital lexical dos alunos, em particular no processo de compreensão leitora e na etapa da pré-leitura. Finalmente, são referidas algumas propostas didáticas articuladas com o *mobile learning*, a Banda Desenhada e a associação entre palavras e imagens.

Por sua vez, o terceiro capítulo, referente ao desenho do estudo empírico, explora os princípios metodológicos que suportam os dois ciclos de investigação-ação realizados, possuindo um carácter eminentemente prático que se apoia no quadro teórico

delimitado. Assim, descreve-se a metodologia científica, explicitando-se os objetivos específicos da investigação e as ferramentas de recolha de dados utilizadas.

Em seguida, no quarto capítulo, apresenta-se o plano de ação para o ano letivo 2020/2021 e o cronograma das atividades. Ademais, elencam-se as intervenções implementadas, assim como os dados coligidos e as reflexões suscitadas pelos mesmos, o que visou o aperfeiçoamento contínuo do processo de ensino-aprendizagem e das planificações subsequentes, como é apanágio da investigação-ação.

O quinto e sexto capítulos são relativos à análise dos dados dos inquéritos sobre a percepção lexical dos alunos e aos resultados do plano de ação, respetivamente. Discute-se, no último, a avaliação dos efeitos registados na aplicação das atividades dos dois ciclos de investigação-ação e os seus contributos para a questão de partida, tendo em consideração que esta metodologia se focaliza na clarificação do problema identificado.

Por fim, as considerações finais espelham as vantagens do ensino explícito do léxico na pré-leitura e apontam caminhos para investigações futuras. Reflete-se, igualmente, sobre as limitações e pontos que carecem de melhoria, bem como as circunstâncias de um contexto de formação inicial pautado pelos constrangimentos do ensino à distância.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

Antes de mais, o estágio pedagógico do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário implicou a realização de um estudo de investigação-ação.

Segundo Coutinho et al. (2009), esta metodologia define-se pelo facto de incluir ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), através de um processo em espiral. Assim, a investigação-ação alterna permanentemente entre a ação e a reflexão crítica, pelo que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação efetuada à luz da experiência adquirida a partir do ciclo prévio.

Além disso, a investigação-ação, pelo seu caráter de indagação reflexiva, é utilizada em contextos e comunidades específicas, pelo que persistem dúvidas acerca de saber se permite uma visão sistemática sobre o(s) fenómeno(s) em estudo. Não obstante a componente ideológica, inerente à sua individualidade própria, esta metodologia visa analisar uma realidade educativa e potenciar a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança. Com efeito, o conhecimento emerge através do confronto e do contraste produzido pelos resultados da reflexão crítica (Mesquita-Pires, 2010).

Neste sentido, interessa explicar o contexto escolar onde se realizou a prática de ensino supervisionada. A obtenção das informações para o subcapítulo seguinte subsidiou-se de técnicas baseadas na observação, sobretudo de notas de campo, que incidiram no estudo das práticas educativas no seu contexto sociocultural (Coutinho et al., 2009), e na análise de documentos oficiais inerentes ao Agrupamento de Escolas em apreço, nomeadamente o Projeto Educativo¹ para os anos 2018 a 2021, o Plano de Ação desenhado especificamente para o Ensino à Distância e as planificações anuais da disciplina de Português, elaboradas pelos professores do Departamento de Línguas.

¹ cf. Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ermesinde 2018-2021. <https://aeermesinde.net/ae/index.php/agrupamento/documentos-orientadores/286-projeto-educativo-agrupamento-2018-2021/file> (acedido em 28 jun. 2021)

1.1. Caracterização do contexto educativo

O estágio pedagógico, no ano letivo 2020/2021, foi realizado no AEE, no âmbito do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Para a caracterização do contexto educativo irá considerar-se a instituição escolar onde decorreu a prática de ensino supervisionada, detalhando-se a sua história, espaço envolvente e serviços, e o perfil dos alunos com os quais se trabalhou.

1.1.1. A instituição escolar

Primeiramente, a história de cada uma das escolas que constituem o Agrupamento remonta a 1935, ano de inauguração da EB/JI da Bela; segue-se 1967 (EB/JI de Sampaio), 1970/71 – Escola Técnica de Ermesinde, depois Escola Secundária de Ermesinde, 1978 (EB/JI da Gandra) e, em 1990/91, a Escola D. António Ferreira Gomes. Em 2003, esta escola agrupou com a EB1/JI da Bela e EB1/JI de Sampaio. Três anos mais tarde, juntou-se-lhes a EB1/JI da Gandra, tomando a designação de Agrupamento Vertical de Escolas D. António Ferreira Gomes – Ermesinde – Valongo. Em 2012/13, a Escola Secundária de Ermesinde, até aí não agrupada, integrou o agrupamento que passou a designar-se “Agrupamento de Escolas de Ermesinde”, sendo igualmente a sua sede (Projeto Educativo do AEE 2018-2021, p. 3). Foi na última unidade que se realizou a prática pedagógica supervisionada na disciplina de Português, no ano letivo suprarreferido.

As instalações da escola sede foram alvo de uma intervenção de reparação e modernização. No entanto, a junção das várias unidades desencadeou alterações profundas, principalmente no que concerne à diversidade de níveis de ensino, de faixas etárias dos alunos e de práticas de ensino (*ibidem*).

Note-se que o Agrupamento possui uma importância crucial no meio em que se insere, abrangendo os vários ciclos de ensino e um número significativo de população infantojuvenil da cidade, do concelho de pertença e dos concelhos limítrofes. A escola sede é um dos maiores estabelecimentos de ensino do concelho de Valongo e a única escola pública com ensino secundário regular e profissional da cidade (*ibidem*).

A missão identitária do AEE consiste em proporcionar condições igualitárias de um serviço público educativo de qualidade, valorizando conhecimentos, capacidades e atitudes facilitadoras do prosseguimento de estudos, do acesso ao mercado de trabalho e da integração social plena. A intencionalidade do Projeto Educativo do AEE pauta-se por “formar cidadãos cultos, autónomos, interventivos e solidários, num compromisso coletivo de pais, alunos, orientadores educativos, professores, assistentes operacionais, parceiros e outros agentes educativos) que sustente uma ação educativa sustentada nos valores da humanidade, dignidade, autonomia e solidariedade” (*ibidem*, p. 4).

Tendo em consideração os resultados de um inquérito realizado aos pais e Encarregados de Educação, Assistentes Operacionais, Professores, Coordenadores, Presidente do Conselho Geral e Diretor, foram identificados os seguintes pontos fortes do AEE:

- estabilidade e excelência do corpo docente;
- pessoal não docente muito colaborativo e empenhado;
- proximidade da escola à residência;
- bom ambiente de trabalho entre grupo de pares, principalmente o do pessoal não docente;
- boas condições dos espaços (interiores e externos);
- horários de acolhimento e prolongamento em todas as escolas básicas;
- bibliotecas bem equipadas e organizadas.

(cf. Projeto Educativo do AEE 2018-2021, p. 10).

Não obstante as boas condições físicas do Agrupamento, convém sublinhar que, no ano letivo em que se realizou o estágio pedagógico, persistiu a emergência de saúde pública de âmbito internacional, declarada pela Organização Mundial de Saúde, no dia 30 de janeiro de 2020, pelo que o Governo de Portugal aprovou um conjunto de medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica da doença COVID-19, entre as quais se integra a suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais no ano anterior, conforme se detalha no Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril de 2020.

Na senda do agravamento da situação pandémica em janeiro de 2021, o AEE delineou e implementou um Plano de Ação para o Ensino à Distância. Este guia serviu de matriz orientadora das atividades desenvolvidas no 2.º período do ano letivo 2020/2021, em virtude do cancelamento das aulas presenciais. O plano vigorou a partir de 8 de fevereiro de 2021 até ao final do 2.º período, tendo sido utilizada, como plataforma de comunicação e de ensino-aprendizagem, o *Microsoft Teams*. Foi adaptado, igualmente, o calendário semanal da disciplina de Português no 7.º e no 12.º anos, com vista a assegurar sessões síncronas e momentos assíncronos de trabalho orientado dos alunos.

1.1.2. Perfil da turma

Para além da contextualização da instituição escolar e da análise dos documentos norteadores da prática educativa, nos quais se insere o Projeto Educativo e a Planificação Anual de Português, importou, desde logo, o conhecimento aprofundado da dinâmica das turmas da professora titular do estágio pedagógico no AEE.

Em primeiro lugar, tornou-se fulcral encetar uma recolha criteriosa de dados sobre o perfil dos alunos. Para o efeito, recorreu-se a distintas técnicas e instrumentos, particularmente ao diário de investigador, com vista a registar observações, reflexões, interpretações e a formular hipóteses. Esta técnica, que se centra na perspetiva do professor sobre o fenómeno em estudo, possibilita a reflexão crítica com vista à melhoria da prática de ensino (Coutinho et al., 2009).

A observação constituiu, neste seguimento, um meio privilegiado de medir comportamentos humanos ou acontecimentos. A observação não estruturada e a observação participante das aulas da professora titular e, também, das aulas lecionadas, foram utilizadas em variados momentos do percurso de investigação-ação, o que se traduziu numa maior flexibilidade na recolha e interpretação dos dados obtidos (Fortin, 2009). O professor, encarado como investigador, encontrou-se implicado na participação e procurou estudar o fenómeno em profundidade, o que é compreensível dada a natureza empírica desta metodologia de investigação (Coutinho et al., 2009).

Em acréscimo, recorreu-se a técnicas baseadas na conversação, como a entrevista. Esta constitui um modo particular de comunicação verbal entre duas pessoas – um

entrevistador que recolhe dados e um respondente que fornece a informação. Utilizou-se, nos seminários de estágio, a entrevista semidirigida, que se assemelha a uma conversa informal, com o intuito obter informações sobre o perfil da turma (Fortin, 2009). Savoie-Zajc (2003) define a entrevista semidirigida do seguinte modo:

(...) uma interação verbal animada de forma flexível pelo investigador. Este deixar-se-á guiar pelo fluxo da entrevista com o objetivo de abordar, de um modo que se assemelha a uma conversa, os temas gerais sobre os quais deseja ouvir o respondente, permitindo assim destacar uma compreensão rica do fenómeno em estudo (Savoie-Zajc, 2003, p. 282).

Findas as considerações sobre as técnicas de recolha e de tratamento dos dados, apresenta-se, a seguir, o perfil dos alunos envolvidos no processo de investigação-ação.

Em primeiro lugar, embora a professora orientadora do estágio pedagógico fosse titular de três turmas de Português (7.º D, 7.º G e 12.º B), aquela em que recai a atenção do presente relatório é o 7.º G. As aulas supervisionadas dividiram-se entre o 7.º G e o 12.º B, do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, tendo sido a outra turma (7.º D) objeto de estudo da investigação-ação da colega estagiária.

Foram lecionadas sete aulas de cinquenta minutos à turma 7.º G, incluindo a aula-zero em outubro de 2020, que permitiu, desde logo, uma aferição/diagnose de conhecimentos e a identificação de potenciais áreas de intervenção pedagógico-didática. As regências realizaram-se em novembro de 2020 e em maio de 2021. No 2.º período, conforme mencionado no capítulo anterior, a observação das aulas realizou-se na modalidade de Ensino à Distância, na plataforma *Microsoft Teams*, tendo sido realizadas atividades complementares em articulação com a professora titular.

A decisão de efetuar este projeto no 7.º ano de escolaridade justifica-se, primeiramente, pelo facto de este ser um ano em que não são realizados Exames Finais Nacionais, pelo que permite uma intervenção menos condicionada por constrangimentos externos. Por outro lado, os alunos do 7.º G apresentam conhecimentos lacunares nos vários domínios consignados no documento das *Aprendizagens Essenciais* (2018) (Leitura, Oralidade, Gramática, Escrita e Educação Literária). Por isso, considerou-se impreterível

delinear um percurso que agilizasse as aprendizagens em curso dos alunos. Antes disso, urgiu definir um foco de recolha de dados e de ulterior problematização na prática letiva dos ciclos de investigação-ação.

A turma em apreço – 7.º G – é constituída por 18 alunos, dos quais 9 são do sexo feminino e 9 são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos. A discrepância nas idades deve-se ao facto de cinco alunos se encontrarem a repetir o 7.º ano pela segunda vez, beneficiando, todos eles, de medidas universais de suporte à aprendizagem e inclusão, conforme o Decreto-Lei n.º 129/2018, Série I.

Em acréscimo, a maior parte dos discentes foi transferida de outros Agrupamentos, em particular de concelhos ou freguesias limítrofes, encontrando-se a frequentar no ano letivo 2020/2021, pela primeira vez, o AEE.

Convém frisar, igualmente, que o clima de sala de aula, frequentemente designado como “school environment” ou “school climate”, se revela fulcral para o processo de ensino-aprendizagem. Este influi na aquisição e desenvolvimento, por parte dos alunos, de competências relacionadas com as dimensões social, emocional e académica (Darling-Hammond & Cook-Harvey, 2018). Atente-se nas estratégias sugeridas por estes autores que permitem desenvolver um clima escolar produtivo:

- a criação de um clima de sala de aula positivo na sala de aula e na escola;
- o incentivo de atitudes dos alunos baseadas na aprendizagem social e emocional;
- o desenvolvimento de estratégias que valorizam a motivação, a competência e a aprendizagem centrada no aluno;
- a disponibilização de apoio personalizado que responda às necessidades individuais dos alunos e lhes permita superar os traumas e adversidades. (cf. Darling-Hammond & Cook-Harvey, 2018, p. 14)

O apoio social fornecido pela instituição escolar, na senda dos princípios basilares da aprendizagem inclusiva promulgada no Decreto-Lei n.º 129/2018 – Série I, potencia a identificação positiva dos estudantes e das respetivas famílias com o Agrupamento, constituindo uma resposta individualizada. Os alunos da turma provêm de contextos

socioculturais heterogêneos, sendo que alguns beneficiam do Escalão A da Ação Social Escolar, que comparticipa nas despesas escolares, nos transportes e nas refeições.

Porém, outros fatores impediram, por vezes, a criação de um clima de sala de aula potenciador do ensino-aprendizagem. Segundo os dados do Conselho de Turma de 19 de outubro de 2020, reiterados, ao longo do ano letivo, pela observação direta da turma, foi possível concluir que os alunos não respeitavam, de um modo geral, as regras de funcionamento da aula, particularmente no que concerne à participação oral.

Assim, tornou-se necessário orientá-los, com regularidade, de modo a adequarem o seu comportamento na sala de aula, a utilizarem a palavra na sua vez, a procederem ao registo dos conteúdos lecionados no caderno diário e a realizarem as tarefas indicadas nos trabalhos para casa. Apesar de a turma evidenciar, com frequência, um comportamento perturbador, grande parte dos alunos revelava interesse por atividades que mobilizavam recursos visuais, na medida em que se envolviam ativamente nas tarefas que adotavam essa estratégia, o que remete para um estilo de aprendizagem visual, tendo em conta a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (Carvalho, 2009).

Um projeto que motivou os alunos, ao longo do ano letivo, consistiu na atividade “10 minutos a ler”, proposta pelo Plano Nacional de Leitura² e implementada em articulação com o Serviço de Bibliotecas e com as várias estruturas pedagógicas do Agrupamento, visando fomentar uma prática diária de leitura. A turma, em colaboração com o professor em formação inicial, selecionou as obras *O Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos, e o *Diário de Anne Frank*, que foram lidas em voz alta pelos discentes durante o ensino presencial, ou seja, maioritariamente no 1.º e 3.º períodos.

Por outro lado, no que concerne aos hábitos de trabalho dos alunos, o incumprimento da entrega das tarefas constatou-se ao longo do ano letivo, apesar de se registar significativas melhorias na retoma do ensino presencial, em contraste com a desmotivação espoletada pelo ensino remoto de emergência. Além disso, os discentes

² cf. 10 minutos a ler – Plano Nacional de Leitura. <https://www.pnl2027.gov.pt/np4/10minutosaler.html> (acedido em 29 jun. 2021)

apresentaram dificuldades em manter-se concentrados durante longos períodos, dispersando a sua atenção com facilidade. Por isso, dependiam dos registos do quadro e dos professores, que tinham de iniciar as tarefas, ou de reformular as instruções das mesmas, para que os alunos elaborassem o que era solicitado. Nos Conselhos de Turma, foi apontada, sistematicamente, a necessidade de desenvolver métodos de estudo, o que é corroborado pelas médias das classificações a Português: 3 valores em 5 (1.º período); 3,06 valores em 5 (2.º período) e 3,24 valores em 5 (3.º período). A este respeito, no início do ano letivo, os alunos referiram ter por norma, no 2.º ciclo, realizar resumos dos conteúdos na preparação para os testes de avaliação sumativos.

No ano letivo 2020/2021, o 7.º G tinha aulas de Português três vezes por semana no turno da manhã: às quartas (8h00-9h40), quintas (12h20-13h10) e sextas-feiras (8h50-9h40). As aulas, com duração de 100 ou 50 minutos, num total de 200 minutos semanais, decorriam, devido às medidas de contingência epidemiológica, sempre na mesma sala, equipada com quadro branco, projetor e computador com acesso à *Internet*.

No entanto, o espaço pequeno da sala dificultou uma distribuição harmoniosa dos alunos. O computador e o projetor revelaram, no decurso do 1.º período, problemas de funcionamento, o que obstaculizou a utilização de materiais didáticos em suporte informático. Houve a necessidade, em alguns momentos, de mobilizar recursos alternativos adequados a este contexto específico de ensino-aprendizagem. Por fim, o contexto epidemiológico trouxe algumas limitações ao nível da manipulação e distribuição de materiais didáticos, bem como na realização de trabalhos em grupo.

1.2. Definição da área de intervenção

Durante a observação das aulas da professora titular, nos meses de setembro, outubro e novembro de 2020, bem como na aula-zero, foram registadas múltiplas participações orais espontâneas dos discentes e respostas a questionários pedagógicos na sequência do processo de leitura-compreensão de textos literários e não-literários.

Desta forma, os dados registados no diário de investigador foram agrupados, resumidos e coligidos tendo em vista a sua interpretação, procurando-se sistematizar algumas

conclusões preliminares que nortearam a identificação da área de intervenção e formulação do problema deste projeto. Para além da definição da problemática central do estudo, os dados que se apresentam na tabela seguinte permitiram elencar algumas estratégias passíveis de potenciar as aprendizagens em curso dos discentes.

Tabela 1 – Dados recolhidos (identificação do problema do estudo)

Dados do diário de investigador	Conclusões
A respeito da introdução ao capítulo do manual sobre o texto narrativo, a professora titular deu uma instrução para que os alunos referissem um sinónimo do verbo “narrar”. Os discentes referiram apenas um sinónimo (“contar”) após uma intervenção adicional (reformulação da instrução) por parte da docente.	Dependência da docente para a descodificação de sinónimos de verbos. Desconhecimento de estratégias que permitem inferir o significado pelo contexto. Repare-se que no sumário da aula tinha sido registada a sequência: “introdução ao estudo do texto narrativo”.
A respeito da introdução às narrativas de autores estrangeiros, a professora titular propôs, no questionário oral, uma atividade na qual os alunos tinham de substituir um substantivo por um adjetivo que exprimisse uma ideia semelhante (“lusofonia”/“lusófono”; “francofonia”/“francófono”, respetivamente). Os discentes não foram capazes de realizar a tarefa de forma autónoma, apesar da explicação da professora sobre o par “lusofonia”/“lusófono”. Adicionalmente, os discentes não conseguiram identificar o significado dos radicais das palavras.	Dependência da docente para a realização de tarefas sobre léxico. Escasso conhecimento das estruturas linguísticas e de estratégias que permitem inferir o significado, tendo em conta a explicação adicional da docente sobre a conversão do nome comum “lusofonia” no adjetivo qualificativo “lusófono”. Neste sentido, o exercício de transformação de “francofonia” em “francófono” tinha sido facilitado, todavia não obteve os resultados expectáveis.

Numa atividade de compreensão textual, verificou-se hesitações dos alunos em associar radicais de palavras com vista a interpretar os seus significados, em particular no que concerne às palavras “terapia”, “terapêutico” e “tratamento”, apesar do contexto fornecido pelo texto.	Escasso conhecimento dos alunos sobre estruturas linguísticas e estratégias que permitem inferir o significado das palavras pelo contexto.
No processo de planificação da estrutura de um texto sobre as férias de verão, em interação com a professora titular, os alunos não foram capazes de referir advérbios conectivos de valor adversativo. Revelaram, após a exposição da docente sobre os mesmos, desconhecimento dos advérbios conectivos “contudo” e “todavia”.	Constatação de um domínio vocabular pouco alargado dos alunos, em particular no que concerne aos mecanismos envolvidos na coesão interfrásica (uso de conectores e advérbios conectivos).
Na sequência de uma apresentação oral de uma aluna, foi colocada uma questão sobre o significado de “politeísmo”. A professora titular promoveu a associação dos radicais (-<i>poli</i> + -<i>teos</i>). Os alunos apenas reconheceram o primeiro. O significado da palavra foi apreendido após o ensino explícito da mesma.	Dependência da docente para a realização de tarefas sobre léxico. Constatação de um domínio vocabular pouco alargado (reduzido capital lexical).

A presente recolha de dados através do diário do investigador forneceu contributos para a escolha, enquanto área de intervenção do projeto de investigação-ação, da didática da gramática, nomeadamente a competência léxico-gramatical. Esta área emergiu como problema prioritário na construção de um plano de ação para a turma 7.º G do AEE.

Justifica-se, atendendo às aprendizagens em curso no domínio vocabular, bem como devido ao reduzido capital lexical, o trabalho sistemático, contínuo e programado em torno do desenvolvimento da competência léxico-gramatical. Repare-se que os alunos questionavam frequentemente a professora titular sobre o significado de múltiplas palavras e expressões aquando da leitura de textos (literários e não literários), tendo de recorrer aos glossários presentes no manual *Entre Palavras*, estratégia que, embora fosse utilizada poucas vezes, se revelava insuficiente na descodificação do léxico.

Além disso, o manual supramencionado propõe, esporadicamente, exercícios de identificação de campos lexicais. No entanto, são abordados superficialmente, numa secção consignada às relações semânticas entre palavras, os processos de sinonímia e de antonímia (cf. Vilas-Boas & Vieira, 2018, pp. 143, 227). A reduzida visibilidade do ensino do léxico alia-se, ainda, aos escassos hábitos de leitura dos discentes, que explicam o desprovimento vocabular verificado nos primeiros meses do ano letivo.

Com efeito, a importância transversal desta temática verifica-se no *Programa e Metas Curriculares* (2015) e no documento das *Aprendizagens Essenciais* (2018). O léxico assume-se como uma área de extrema importância para o ensino-aprendizagem, dado que, como postula Eunice Figueiredo (2011, p. 367), “cada falante pensa e comunica com palavras”, logo “um deficiente acervo léxico dos nossos alunos influencia, de uma forma negativa, o seu desenvolvimento cognitivo e compromete a sua integração numa sociedade cada vez mais complexa, mais exigente, mais culta e diversa” (*ibidem*).

Como consequência desta averiguação empírica, refletiu-se sobre a formulação da questão de partida, tendo em conta que ela assume o papel de fio condutor da investigação-ação, influenciando nos procedimentos analíticos, bem como na análise e interpretação dos dados obtidos. Neste seguimento, atentou-se nos pressupostos teóricos sobre a escrita, reescrita e argumentação em trabalhos académicos explanados por Maria da Graça Castro Pinto (2016). Ora, a pergunta de pesquisa deve revelar a intertextualidade, ou seja, a articulação das vozes envolvidas no constructo teórico, espelhando o contributo do trabalho para a área científica em apreço (*ibidem*).

Assim, na fase inicial de concepção do projeto, em que se reuniu instrumentos de recolha de dados e possíveis rumos de investigação, esboçou-se uma linha orientadora passível de cruzar os domínios da literatura e da linguística, tendo como desiderato a obtenção de melhorias nas mesmas. Partindo da identificação da área prioritária e da observação das aulas da professora titular, no 1.º período do ano letivo 2020/2021, formulou-se a seguinte questão de partida para o projeto de investigação-ação:

- de que forma o conhecimento lexical, fomentado através de atividades realizadas na pré-leitura, contribui para a compreensão textual dos alunos?

Na esteira desta pergunta de investigação, releu-se os documentos orientadores do ensino do Português no Ensino Básico e refletiu-se sobre as vantagens pedagógicas da realização de atividades de ensino explícito do léxico com enfoque na fase da pré-leitura. Em traços gerais, indagou-se sobre o impacto da descodificação lexical previamente à abordagem dos textos, tendo em vista a agilização do processo de leitura-compreensão.

O estudo assenta, portanto, no pressuposto de que o desenvolvimento da competência léxico-gramatical, enquanto garante de uma boa compreensão textual, é um objetivo da aula de LM e de que, para esse efeito, se devem empreender estratégias específicas de ensino-aprendizagem, articulando-se o conhecimento literário e o linguístico.

Por fim, estas reflexões, obtidas a partir do conhecimento contextual da turma, serão problematizadas no próximo capítulo, relativo à apresentação da revisão da literatura sobre os conceitos supramencionados. Este visa a sustentação teórica das opções didáticas levadas a cabo nos dois ciclos de investigação-ação incluídos no projeto.

2. Fundamentação teórica

Este capítulo dedica-se à apresentação do quadro teórico que sustenta o plano de ação implementado no ano letivo 2020/2021. Explicitar-se-á os principais conceitos inerentes ao léxico, à competência léxico-gramatical e ao seu processo de ensino-aprendizagem, bem como algumas propostas didáticas dirigidas ao seu ensino na fase da pré-leitura.

2.1. Léxico: perspetivação geral

O léxico de uma língua pode ser concebido como o conjunto de todas as palavras que dela fazem parte (Correia & Lemos, 2005). Numa perspetiva cognitivo-representativa, corresponde à codificação da realidade extralinguística interiorizada por uma dada comunidade linguística e, numa ótica comunicativa, ao conjunto das palavras através das quais os falantes de uma comunidade linguística comunicam entre si (Vilela, 1995).

No atinente aos estudos linguísticos, a etiqueta “léxico” adquiriu o estatuto de conhecimento disciplinar. Em acréscimo, “vocabulário”, “glossário” e “dicionário” são outros termos que remetem para a mesma esfera concetual, apesar de, por convenção terminológica, designarem dimensões distintas (Villalva & Silvestre, 2014).

A abrangência destas definições suscita questões de difícil resposta quando se visa delimitar as fronteiras do léxico. Antes de mais, note-se a complexidade do conceito de “palavra”, cujo valor ambíguo a torna desaconselhável num discurso lexicográfico (Vilela, 1995). Constata-se a existência de uma panóplia de definições relativas a este conceito, o que decorre das suas múltiplas componentes: fonológica, morfológica, sintática e semântica (Araújo, 2011).

No *Dicionário Terminológico* (DT), o termo “palavra” aparece descrito como “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”. Apesar de a palavra típica, no discurso escrito, se corporizar numa sucessão de caracteres delimitados por espaços em branco, as palavras de uma determinada língua assumem outras formas (Correia & Lemos, 2005). De facto, pode-se recorrer a dois critérios empíricos para a identificação de uma palavra: a ordem fixa dos elementos

e a inseparabilidade/integridade destes, o que permite provar que uma palavra composta é uma unidade e não uma frase (Rio-Torto et al., 2013).

Veja-se, neste sentido, os exemplos descritos por Correia e Lemos (2005): as palavras de dimensão superior à palavra gráfica (compostos sintagmáticos que integram mais do que uma palavra); locuções (preposicionais, conjuncionais e adverbiais); palavras de dimensão inferior à palavra gráfica (palavras não-autónomas, que não podem ocupar posições sintáticas, ocorrendo como elementos de construção de outros itens); e, ainda, as expressões idiomáticas que se encontram armazenadas na memória lexical dos falantes, cuja definição pode constar dos dicionários.

Para Graça Rio-Torto (2006), as unidades lexicais, no seu todo, e em cada um dos seus termos constituintes, possuem significação lexical e/ou gramatical. A gramática de uma unidade lexical não se distingue da sua significação lexical, bem como da estrutura concetual que a sustém, e do universo referencial para que remete. Portanto, as gramáticas encaram o léxico como um número finito de unidades, ao contrário das frases numa língua, que são virtualmente infinitas (*ibidem*). O léxico é constituído, então, por formas fixas, como os lexemas não derivados, e por padrões que permitem gerar novas formas linguísticas (Rio-Torto et al., 2013).

Anna Bartra (2009) define o léxico mental como uma lista infinita de elementos que cresce à medida que se incorporam novos itens, representando o conjunto de entradas lexicais armazenadas na memória a longo prazo. Perspetivado como a representação mental da informação sobre as palavras, o léxico mental não se circunscreve a um depósito de palavras, mas sim a um intrincado sistema de unidades lexicais a que se acede por relações de compatibilidade semântica (Aitchison, 2003).

Na verdade, o carácter dinâmico do léxico mental implica que o falante analise essas estruturas e as utilize com vista a formar novas palavras (Rio-Torto et al., 2013). A todas as palavras efetivamente testadas como parte integrante do léxico de uma língua, isto é, que ocorrem nos discursos orais/escritos e nos dicionários, convém acrescentar os neologismos e, também, as palavras possíveis, considerando as regras de construção e os elementos que intervêm nela. Os falantes de uma língua incorporam palavras que

nunca tinham sido emitidas ou ouvidas, cujo significado é descoberto com base na sua competência linguística e no contexto do uso (Correia & Lemos, 2005). Além disso, em situação normal, cada falante aprende palavras novas ao longo do seu percurso de vida, ou porque desenvolve conhecimentos e interesses variados, ou porque a própria língua vai adquirindo novos vocábulos para expressar realidades novas (Correia, 2020), como se constata nos neologismos informáticos.

Importa, assim, distinguir “vocabulário” de “léxico”. O primeiro, na linha de pensamento de Mário Vilela (1995), corresponde a uma subdivisão do léxico, como o vocabulário de um texto ou de um autor (por exemplo, o vocabulário do poema “Pedra Filosofal” e o vocabulário de António Gedeão). Um dicionário, por maior que seja a sua extensão, não abarca todas as palavras de uma língua, correspondendo a uma recolha ordenada que contém somente uma parte do léxico (*ibidem*). Um manual, como um dicionário ou uma gramática, não preexiste ao conhecimento interno da língua, em virtude de resultar da sistematização e compactação desse conhecimento (Rodrigues, 2015).

Neste seguimento, o vocabulário, enquanto segmento de um setor da língua, refere-se ao conjunto factual dos vocábulos atestados num registo linguístico, ou seja, ao conjunto fechado de todas as palavras que ocorrem nesse discurso (Vilela, 1995). Existe um conjunto de palavras comum a todos os falantes – o vocabulário da língua corrente –, que permite a intercompreensão dos falantes, porém cada indivíduo possui um conjunto de vocábulos que lhe é singular (Correia, 2020). Por outro lado, o léxico regula-se pelo conjunto virtual de todas as palavras fundamentais e ideais da língua, constituindo um sistema aberto, mais ou menos imprevisível e quase infinito (Correia & Lemos, 2005). Em suma, podemos concluir que o “o léxico é o geral, o social e o essencial; o vocabulário é o particular, o individual e o acessório” (Vilela, 1995, p. 13).

De facto, o léxico uma das componentes mais afetadas pela variação e mudança linguística, dado que integra todas as suas unidades lexicais (possíveis e atestadas, arcaicas e novas, correntes e respeitantes a linguagens especializadas) (Correia & Lemos, 2005). O léxico de uma língua é uma entidade abstrata que se obtém por acumulação, de acordo com Alina Villalva e João Silvestre (2014). Sendo assim, as palavras são instrumentos que se revestem de um poder fulcral: permitem aos falantes aceder às

suas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e aprender novos conceitos (Duarte, 2011).

Por isso, o “capital lexical” corresponde, na definição de Inês Duarte (2011), ao conjunto organizado de palavras que um falante conhece e utiliza. Convém, igualmente, distinguir o léxico passivo, usado nas operações de reconhecimento dos enunciados linguísticos, do léxico ativo, disponível para a produção (Villalva & Silvestre, 2014).

Em suma, o léxico constitui um aspeto subsidiário e complementar do conhecimento linguístico geral, desempenhando um papel crucial em três vertentes do processo de ensino-aprendizagem: como organizador do sistema concetual; enquanto domínio gramatical; e como instrumento de comunicação (Bartra, 2009).

Além disso, em conformidade com o estudo de Eunice Figueiredo (2011), o léxico é um sistema de significados socioculturais. Ora, a linguagem é um fenómeno social, logo compreender uma unidade lexical não se cinge a um processo cognitivo de captação da sua estrutura de sentidos, envolvendo o conhecimento do seu uso em contextos e cotextos diferenciados de comunicação (*ibidem*).

Consequentemente, na abordagem do léxico, o professor de LM deverá atentar no “contexto” e no “cotexto”, considerando o último a intervenção de unidades lexicais que cimentam a significação de outras formas linguísticas que constam de um mesmo texto (Rodrigues, 2009). Por outro lado, o cotexto visa solucionar ambiguidades no sentido dos enunciados, ao contrário do contexto, que se reporta às instâncias enunciativas, fixando os elementos extralinguísticos pertinentes para a compreensão textual e discursiva (*ibidem*).

2.2. Consciência lexical

Na esteira da abordagem dos conceitos centrais na lexicologia, torna-se fulcral a definição de “consciência lexical”, que é relevante num estudo empírico como o que aqui se desenha. Neste sentido, para um cabal entendimento deste conceito, importa, primeiramente, diferenciar “consciência linguística” de “competência linguística”.

Ora, a “consciência” implica um controlo deliberado por parte do falante. A consciência linguística diz respeito a um conhecimento da língua que se caracteriza pela capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização (Duarte, 2008), isto é, associa-se a um conhecimento explícito da língua. Na aula de Português, visa-se que o conhecimento intuitivo que os alunos detêm acerca do léxico, integrado na sua competência léxico-gramatical, evolua para um conhecimento explícito, nunca separado da utilização da língua nos seus variados registos (*ibidem*). Por sua vez, a “competência linguística” traduz-se num “conhecimento inconsciente, implícito, que o falante tem das regras da língua e que lhe permite atuar linguisticamente” (Barbeiro, 1999, p. 19).

Înês Duarte refere-se à consciência lexical como o “tipo de consciência linguística que diz respeito ao conhecimento das propriedades das palavras que integram o nosso capital lexical” (2011, p. 10). A descrição da consciência lexical dos falantes implica uma caracterização rigorosa das unidades lexicais, perspectivadas como feixes de informações diversas, dado que o léxico mental depende dos estímulos lexicais a que se é sujeito e da experiência linguística individual (Villalva & Silvestre, 2014). Por outras palavras, a consciência lexical consiste na capacidade de segmentar a linguagem oral em palavras, considerando tanto aquelas com função semântica (substantivos, adjetivos, verbos), cujos significados são independentes do contexto, como aquelas com função sintático-relacional (preposições, conjunções) (Ehri, 1975 cit. por Campos et al., 2012).

2.3. Competência léxico-gramatical

Conforme se elucidou previamente, o léxico pode ser encarado como uma componente da língua que tem por função primordial produzir, armazenar, processar e transmitir signos que os falantes usam como matéria-prima na elaboração de raciocínios e na construção de enunciados verbais (Rio-Torto, 2006).

O acesso ao que possa constituir o conhecimento lexical de cada falante não é facilmente obtido, dado que não pode ser estudado como um corpo físico observável (Villalva & Silvestre, 2014). Esta dimensão é relevante para a recolha de dados do presente estudo de investigação-ação. Não obstante, o léxico baseia-se na observação

da produção ou reconhecimento de enunciados linguísticos, sendo parte integrante da gramática e condensando todas as propriedades idiossincráticas das línguas (*ibidem*).

Antes de mais, a gramática compila as regras, condições e restrições que presidem ao funcionamento, nos distintos níveis, das unidades sógnicas, consubstanciadas em frase e em texto. Para cada signo linguístico, esta competência incorpora as informações mais importantes para o desempenho discursivo-pragmático (*ibidem*). Na ótica de Olívia Figueiredo (2011), enquanto a competência linguística se prende com o conhecimento formal das regras, a consciência léxico-gramatical encerra em si mesma uma dimensão pragmática que se centraliza na resolução de problemas concretos de comunicação.

Concorda-se, assim, com a perspetiva de Graça Rio-Torto (2006), que afirma que o léxico e a gramática constituem duas faces da mesma realidade, contribuindo de forma complementar para a chamada competência léxico-gramatical dos falantes.

Anna Bartra (2009) corrobora a simbiose verificável entre as esferas do léxico e da gramática, asseverando que o ensino lexical se afigura um aspeto significativo na aquisição da gramática. Deste modo, a competência léxico-gramatical abarca, necessariamente, “os aspetos semânticos, pragmáticos, gramaticais, fonéticos e discursivos de cada item lexical” (E. Figueiredo, 2011, p. 367).

No escopo do desenvolvimento da competência léxico-gramatical em alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico, constata-se uma clara interdependência desta em relação a outras competências linguísticas, não sendo concebível uma abordagem isolada. Uma competência é o resultado de aprendizagens, logo a competência léxico-gramatical, que participa da competência linguística, sociolinguística e pragmática, será sempre o resultado de aprendizagens significativas (O. Figueiredo, 2011).

Inês Duarte (2011) destaca que aprender um item lexical não se esgota na apreensão do seu significado e da sua forma fónica, sendo um processo que radica em saberes implícitos. Estes conhecimentos determinam as posições que o item pode ocupar numa frase e os paradigmas flexionais, o que é um exemplo ilustrativo da frutífera interação entre o léxico e a gramática (Rio-Torto, 2006). Por conseguinte, compreender um item

lexical não se cinge à captação do seu significado e estrutura, mas também, no entendimento de Olívia Figueiredo (2011), em saber aplicá-lo mediante o contexto.

Cumpra assinalar ainda, no conhecimento pleno de um item lexical, a rede de relações formais e semânticas que esse mantém com outros itens em distintos níveis (E. Figueiredo, 2011). Neste seguimento, a semântica desempenha um papel essencial na definição dos significados das palavras, pois mobiliza a componente lexical e gramatical, pelo que se deve atentar na noção de “sentido” de palavra (Chaves, 2013).

Retomando o pensamento de Graça Rio-Torto (2006), as fronteiras entre gramaticidade e lexicalidade são permeáveis, existindo exemplares mais e menos prototípicos de cada uma das categorias. Devido à interdependência das áreas disciplinares, a associação do conceito de competência léxico-gramatical ao de competência semântico-pragmática e destes, por conseguinte, à competência comunicativa, impele o professor de LM a privilegiar atividades de sensibilização e consolidação segundo as fases evolutivas da aprendizagem do léxico, a saber: compreensão e reconhecimento, emprego e experimentação, retenção e uso (E. Figueiredo, 2011). Na senda destes contributos teóricos, o desenvolvimento da competência lexical deve focalizar-se em:

problemas reais de comunicação dimensionados em três envolvimento: o sociocultural (aprender a ver o mundo através das categorias de referenciais), o cognoscitivo (conhecer os valores de cada referente na sua cotextualização/contextualização); o comunicativo (aprender a comunicar adequadamente) (E. Figueiredo, 2011, p. 365).

De facto, esta competência de índole gramatical acarreta, na sua base, um conhecimento sólido da estrutura e funcionamento do sistema léxico da língua (E. Figueiredo, 2011). As dimensões acima explanadas acarretam um conjunto vasto de saberes. Atente-se, primeiramente, no saber-fazer que abarca o conhecimento lexical e o significado prototípico das palavras. Além deste aspeto, exige-se a mobilização do conhecimento sobre o uso da referência nas inferências, o reconhecimento da frequência de uso e a produtividade da língua, a relação em contexto com outras palavras, a informação cultural e, ainda, os usos metafóricos da língua (*ibidem*).

Tendo como ponto de referência a promoção da competência léxico-gramatical, o objetivo pedagógico-didático numa aula de LM deve pautar-se por conduzir os alunos a assinalar as variantes significativas das palavras, a utilizá-las em distintos registos, a estabelecer relações associativas entre elas e a empregá-las nas combinações mais frequentes (O. Figueiredo, 2011). Os elementos do léxico são os pilares sobre os quais se constrói o edifício morfossintático, logo um bom conhecimento das propriedades nucleares do léxico constitui um garante do domínio gramatical (Bartra, 2009).

Parafraseando Margarita Correia (2020), numa crónica que se funda na pergunta “Os jovens têm um vocabulário reduzido?”, o conhecimento que os discentes possuem, enquanto falantes do português, do léxico desta língua, tem características particulares comparativamente com outros tipos de conhecimentos, como o das estruturas frásicas. O léxico mental de cada aluno é influenciado pelas suas experiências de vida, pelo que, quanto maior for o seu acesso a estímulos e bens educativos, orais, culturais e escritos, maior será a probabilidade de desenvolver o capital lexical (*ibidem*). Este trabalho contínuo traduzir-se-á num léxico diversificado, que irá influir no sucesso académico.

Na proposta que se pretende desenvolver, torna-se mais produtiva a focalização no ensino do léxico do que no ensino do vocabulário, muitas vezes limitado a listas de palavras submetidas a uma área temática e que exclui, à partida, a estruturação funcional que se admite existir nos sistemas lexicais das línguas (Correia, 2011).

Desta forma, à promoção do capital lexical dos alunos, cumpre aliar, em simultâneo, o desenvolvimento de uma consciência metalinguística de tipo lexical. Este território assume centralidade devido às estruturas lexicais e gramaticais que compõem a competência léxico-gramatical dos falantes, em particular no que “diz respeito ao conhecimento das propriedades das palavras que integram o nosso capital lexical” (Duarte, 2011, p. 10). Observe-se o desajuste entre a relevância concedida a este campo do saber, que influencia decididamente o desempenho escolar, e a pouca importância que lhe tem sido atribuída nas aulas de Português (*ibidem*).

Neste entendimento, partindo da assunção de que cada falante pensa e comunica com palavras, um escasso acervo lexical condiciona, de um modo negativo, o seu

desenvolvimento cognitivo (E. Figueiredo, 2011). Parece existir, efetivamente, uma relação entre o acesso lexical e os níveis de compreensão leitora, em que um baixo desempenho no primeiro, relacionado com uma fraca automatização, pode explicar as falhas de processamento de nível superior (Fajardo et al., 2012). Saliente-se que o acesso lexical diz respeito ao modo como o indivíduo seleciona a palavra necessária, quer na produção, quer no processo de compreensão do oral (Rodrigues, 2015).

Tendo em consideração o facto de a LM ser parte integrante da cultura dos falantes, urge implementar estratégias dirigidas ao desenvolvimento da competência léxico-gramatical dos alunos, neste caso específico do 3.º ciclo do Ensino Básico (7.º ano de escolaridade). Estas assentam nos seguintes pressupostos:

- perspetivar a LM como um fenómeno de comunicação social a ser veiculada como um processo de ajustamento entre os aspetos comunicativos;
- considerar o contexto sociocultural como um aspeto dinâmico que influi no modo como os alunos constroem e projetam os seus discursos socializados;
- considerar a comunicação como o meio passível de relacionar o significado referencial aos sentidos pragmáticos (cf. E. Figueiredo, 2011, pp. 365-367)

Sob uma perspetiva pedagógica, Inês Duarte (2011), cuja investigação estudou o conhecimento intuitivo dos falantes, sistematiza os saberes que os alunos devem desenvolver para conhecer um item lexical, o que se interliga com os tópicos já referidos a respeito das especificidades da competência léxico-gramatical:

- conhecer a sua forma fónica;
- conhecer a sua forma ortográfica;
- conhecer o(s) seu(s) significado(s);
- saber a que classe e subclasse de palavras pertence;
- conhecer as suas propriedades flexionais;
- reconhecer as unidades mínimas com significado que a constituem;

- saber com que classes de palavras se pode combinar para formar unidades linguísticas mais extensas;
- saber que papéis semânticos distribui pelas expressões linguísticas com que se pode combinar;
- saber que propriedades sintático-semânticas têm de ter as expressões linguísticas a que atribui papéis semânticos. (cf. Duarte, 2011, p. 17)

As presentes reflexões, tecidas a propósito do desenvolvimento da competência léxico-gramatical dos alunos, motivam a seguinte reflexão: “o que é ser competente em áreas do léxico?”. Na ótica do ensino-aprendizagem, que interessa a este projeto de investigação-ação, atribui-se primazia ao domínio, à consciência e ao controlo da organização lexical a múltiplos níveis. Resta assinalar o conhecimento da estrutura das palavras, da sua história e formação (lexicogénese), das relações paradigmáticas e sintagmáticas e das relações discursivas que estabelece (O. Figueiredo, 2011). O conhecimento lexical é uma atividade “constante e cognitivamente muito produtiva” (*ibidem*, p. 347), traduzindo-se num saber que deve ser adquirido com o recurso a objetivos bem definidos e pedagogicamente adequados. Antes, porém, convém compreender, com rigor, o seu processo de aquisição e aprendizagem.

2.4. O processo de ensino-aprendizagem do léxico

2.4.1. A aquisição e aprendizagem do léxico

A aquisição consiste num processo natural e espontâneo. Krashen (2009) descreve-a como um fenómeno informal. Sendo assim, a aquisição do léxico processa-se de modo automático e intuitivo (Bartra, 2009). Ora, incumbe ao professor, numa fase de desenvolvimento posterior, promover nos alunos a consciência linguística, pautada pelo distanciamento e reflexão, e o conhecimento explícito da língua (Duarte, 2008).

Este processo não se manifesta homogeneamente, mas num todo heterogéneo que engloba os valores, crenças e modos de atuar do aluno. O recurso ao enfoque comunicativo, através de metodologias de base cognitiva, possibilita a transfiguração

dos saberes linguísticos num instrumento que constrói uma percepção do real que transcende o “eu” para pensar o Outro (O. Figueiredo, 2011). A vinculação entre os conteúdos linguísticos e socioculturais possibilita que a negociação dos significados veicule os sentidos associados ao léxico nos seus usos e contextos (*ibidem*, p. 366).

Noutro estudo sobre o ensino do léxico, Olívia Figueiredo (2010) refere que conhecer os modos de aprendizagem de um aluno deve visar a promoção de atividades rentáveis que se dirijam à aquisição de uma competência de comunicação e de uma competência sociocultural. No caso específico da aprendizagem do léxico, pretende-se que o discente seja capaz de mobilizar os recursos em situações comunicativas significativas e ativar diferentes estratégias de acordo com o contexto sociocultural em que se insere.

Nesta linha de pensamento, a aprendizagem dos vários módulos (lexicais, linguísticos, gramaticais e discursivos) que influem na construção de uma representação linguístico-discursiva, integrada no texto oral ou escrito, deve articular o domínio de conhecimentos múltiplos, a saber: processos de reconhecimento fonemático, fonológico e gráfico; processos de codificação percetiva e auditiva; processamento sintático (cujo papel consiste em organizar as palavras na frase e no enunciado); processamento semântico e lexical, que afeta a interpretação cognitiva do enunciado; e o processamento pragmático e discursivo, que ativa a língua nos seus usos (*ibidem*).

Além da dimensão pragmática, que incorpora os conteúdos linguísticos e socioculturais, o conhecimento dos itens lexicais envolve outra dimensão – a da sua estrutura interna. Neste sentido, Inês Duarte (2011) refere um dos motivos pelos quais temos um capital lexical diversificado: o facto de muitas palavras possuírem elementos comuns, como, por exemplo, o radical e/ou afixos. O conhecimento implícito, na ótica da investigadora, permite aos falantes do português inferir que os sufixos e prefixos têm significado, contribuindo para a formação de novas palavras com recurso a regras gramaticais apreendidas intuitivamente. Este saber linguístico revela-se crucial na descodificação de significados, visto que integra o conhecimento prévio das unidades lexicais e das regras que subjazem à sua combinação (*ibidem*).

Embora o léxico perspetive a “palavra” numa dimensão englobante, este não inclui somente unidades deste tipo (Villalva & Silvestre, 2014). Por exemplo, um número considerável de itens é constituído não apenas por radicais e afixos com significado lexical, mas também por sufixos com significado estritamente gramatical. É o que se constata na maioria dos nomes comuns e dos adjetivos, variáveis em número (e por vezes também em género), e com os verbos, que variam em tempo, modo, aspeto, pessoa e número. Como consequência, o conhecimento de afixos e das suas regras de combinação com radicais habilita os falantes do português a integrar no seu capital lexical um número de palavras virtualmente infinito. Esta capacidade demonstra-se em produtos de criatividade lexical das crianças, que formam palavras de acordo com as regras linguísticas apreendidas intuitivamente na interação verbal (Duarte, 2011).

É essencial referir que, a nível semântico, as unidades lexicais se interligam de dois modos particulares, estabelecendo entre si relações intrínsecas e extrínsecas. A relação intrínseca relaciona-se com a natureza semântica da conexão entre os itens lexicais (sinonímia, antonímia, hponímia). Por outro lado, a relação associativa baseia-se no conhecimento referencial e enciclopédico do falante, na medida em que as unidades lexicais se aproximam por coocorrerem no mesmo contexto (Bogaards, 1994).

Na verdade, para descrever o significado de um lexema urge descrever as suas relações, que estão na base de fenómenos como a antonímia e a sinonímia (Olano, 2004). Neste domínio, o ensino-aprendizagem destas relações semânticas deve ser estruturado de modo a assegurar uma efetiva aquisição lexical por parte do aluno. Ademais, na descrição do conhecimento que os falantes têm do significado de uma palavra devem considerar-se, igualmente, as relações gerais de implicação, representadas sob a forma de postulados de significado, pelo que o significado de uma palavra pode ser descrito com recurso à combinação de propriedades semânticas elementares (Duarte, 2000).

Importa sublinhar a representação das propriedades gramaticais, morfossintáticas e argumentais (ao nível do número, do esquema e das funções temáticas dos argumentos em jogo), assim como das propriedades semântico-concetuais e instrumentais que sustentam o seu funcionamento em cotextos e em situações pragmáticas de diversa índole. A aprendizagem das unidades de uma língua não se opera sem o suporte das

regras gramaticais que norteiam a sua configuração e as suas condições de uso. O estudo da gramática engloba as propriedades morfológicas, sintáticas e semânticas que caracterizam os signos da língua, nos seus diversos usos discursivo-textuais. Dos diferentes níveis de propriedades por que se definem os signos duma língua, sejam as unidades lexicais ou as funcionais, destacam-se as propriedades gramaticais, que condicionam o comportamento discursivo e a tipologia funcional (Rio-Torto, 2006).

É com base na simbiose entre o sistema lexical, o sistema concetual e o sistema discursivo, isto é, a partir da relação entre as palavras, as suas representações e funções formatadas em estruturas gramaticais, que o discente, enquanto sujeito cognitivo, irá construir os seus modos de pensar, de tal forma que se desencadeie um laço dialético entre o pensamento e a linguagem (O. Figueiredo, 2010). Por fim, os desenvolvimentos em psicolinguística, em psicologia cognitiva e em neurociências da linguagem têm demonstrando que o processamento da linguagem e dos signos linguísticos se opera de forma articulada, complementando-se as dimensões funcionais, gramaticais e lexicais, paradigmáticas, sintagmáticas e discursivas de um item lexical (Rio-Torto, 2006).

2.4.2. O léxico nos documentos orientadores do Ensino do Português

Considerando as particularidades inerentes ao processo de aquisição e aprendizagem deste domínio na LM, Mário Vilela (1995) refere as duas funções primordiais do léxico de uma língua: representar a realidade extralinguística e comunicá-la através do discurso. Os documentos orientadores do ensino de Português no Ensino Básico, em particular o *Programa e Metas Curriculares* (2015), atribuem primazia às dimensões representativa e comunicativa do conhecimento lexical, frisando a necessidade de os alunos produzirem textos orais e escritos escorreitos, com propriedade vocabular, progressivamente mais complexos e adequados a distintas situações de comunicação.

Repare-se, no domínio da Oralidade, na presença de aspetos como “vocabulário e estruturas frásicas: fluência e correção” (2015, p. 23); na Leitura: “continuidade, progressão temática, coerência e coesão textual (repetições; substituições por pronomes, por sinónimos e equivalentes; referência por possessivos; conectores;

ordenação correlativa de tempos verbais (*ibidem*, p. 29); na Escrita: “textualização: caligrafia; ortografia; pontuação; vocabulário e estruturas sintáticas (diversificação)” (*ibidem*, p. 30); na Educação Literária: “recursos expressivos estudados nos ciclos anteriores (retoma): aliteração, pleonasma e hipérbole; valor semântico da pontuação!” (*ibidem*, p. 30); e, por último, na Gramática: “formação de palavras complexas: derivação (afixal e não-afixal) e composição (por palavras e por radicais)” (*ibidem*, p. 31).

De facto, o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015) confirma a transversalidade do léxico e espera que os alunos reconheçam explicitamente, no 7.º ano, a estrutura geral da língua portuguesa e os principais processos através dos quais ela se constrói e gera sentido, sem descurar os contextos discursivos, sociais e culturais em que é utilizada. A importância desta temática verifica-se, também, no documento das *Aprendizagens Essenciais* (2018) para o referido ano de escolaridade, em que se explana a propriedade vocabular a propósito da competência de escrita, o que confirma a centralidade do ensino explícito do léxico.

2.4.3. O ensino explícito do léxico e a promoção do capital lexical

Assumindo a relevância de um ensino programado do léxico em contexto escolar, conforme se indicou acima, Carla Araújo (2011) explana que o ensino explícito agiliza a interligação de conhecimentos e a transposição para outros campos do saber.

Destarte, com vista a um desenvolvimento global, é desejável que os docentes procedam à implementação de estratégias de autorregulação, encorajando os alunos a monitorizar a compreensão das palavras e a assumir responsabilidade perante o desenvolvimento da competência léxico-gramatical, visto que esta interfere em vários domínios da aprendizagem, nomeadamente a leitura, a escrita e a oralidade (*ibidem*).

Segundo Inês Duarte (2008), para se atingir um nível elevado na competência de escrita, é necessário um conhecimento da língua extenso que, em grande parte, tem de ser explícito. Por outro lado, um nível elevado de desempenho na compreensão da leitura implica saber interpretar as pistas estruturais contidas num texto, cujo ensino, em grande medida, também deve ser explícito. Efetivamente, a escola desempenha um

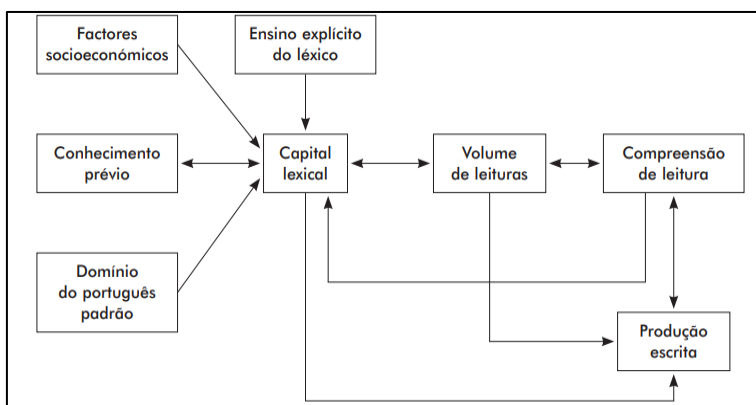
papel decisivo no alargamento do conhecimento explícito da língua de cada aprendente, na aprendizagem da leitura e da escrita, bem como no desenvolvimento da sua consciência linguística até estádios superiores, conforme reitera a investigadora.

No que se refere às relações semânticas entre as palavras, o ensino explícito do léxico poderá desbloquear esta tarefa complexa que, segundo Olivia Figueiredo (2010), requer o estabelecimento de conexões entre o significado de palavras conhecidas e as representações das novas palavras. Diante do exposto, “um fator que desempenha um papel importante na aprendizagem da leitura e no desenvolvimento da competência de escrita é o capital lexical” (Duarte, 2008, p. 35).

Com efeito, é a partir do léxico que o discente interioriza progressivamente os conceitos e constrói um pensamento consciente sobre a língua (O. Figueiredo, 2010). Assim, é através do conhecimento lexical que o aluno processa a informação e alia a função de representação à de comunicação (*ibidem*). Esta área, fértil pela pluralidade de saberes que articula, permite que o aluno organize o seu pensamento e aceda ao sistema concetual configurado pela linguagem, uma vez que o léxico, de acordo com a autora, constitui a chave de acesso ao sistema concetual da língua meta.

Veja-se, em jeito de síntese das ideias expostas neste subcapítulo, o modelo, proposto por Inês Duarte (2011), que explora as relações entre conhecimento lexical, compreensão da leitura e qualidade da produção escrita (Figura 1).

Figura 1 – Modelo concetual que interrelaciona conhecimento lexical, compreensão da leitura e qualidade da produção escrita



Fonte: Duarte (2011, p. 10)

2.4.4. O ensino explícito do léxico na pré-leitura

Na senda das múltiplas vantagens do ensino explícito do léxico, sobretudo no que concerne aos domínios consignados no documento das *Aprendizagens Essenciais* (2018), Inês Duarte (2011) especifica a correlação entre o volume de leituras e o incremento do capital lexical. A leitura e a aprendizagem de novas palavras apresentam uma correlação inestimável, visto que, quanto mais elevada for a competência leitora, mais célere é o desenvolvimento do conhecimento lexical dos alunos (Stanovich, 1986). Assim, um maior domínio do léxico traduz-se no incremento da rapidez da leitura, com menos esforço e, por conseguinte, numa melhor competência leitora.

Toda a aprendizagem da língua deve passar, a um dado momento, pela leitura de textos literários. Esta opinião é apoiada pelos estudos de Fonseca (2002), que defendeu a importância do cruzamento do olhar da literatura e do da linguística para melhor compreender os problemas linguísticos, gramaticais e pragmáticos. Convém, portanto, que os alunos leiam textos simples, que não ofereçam dificuldades hermenêuticas, como textos de maior complexidade, que constituam desafios do ponto de vista do vocabulário e da sua própria arquitetura textual (Araújo, 2011). Relembre-se que a aprendizagem do léxico constitui um processo dinâmico que se prolonga por toda a vida, pois as unidades lexicais são sistemas abertos. Posto isto, a leitura assume-se terreno fértil para aprofundar o conhecimento lexical dos discentes (Bartra, 2009).

A abordagem suprarreferida baseia-se no postulado de que a linguagem, “poder e instrumento de poder” (Silva, 2010, p. 172), detém uma importância basilar no contexto de ensino-aprendizagem, visto que a sua utilização determina o estatuto social, a criatividade, a individualidade e a aquisição de outros saberes por parte dos estudantes (*ibidem*). Então, um processo educativo que articula a educação linguística e a educação literária constitui, segundo Olívia Figueiredo (2010), a rampa de acesso aos conhecimentos e à descoberta do funcionamento do mundo.

A compreensão consiste numa atividade cognitiva complexa em que a informação textual fornecida pelo texto e a bagagem cultural do leitor se complementam com vista a alcançar a interpretação (Viegas, Aido, Sousa & Reis, 2015). O estado inicial da leitura

é desencadeado por um padrão gráfico do texto, ou seja, por grafemas agrupados em conjuntos, sendo que, através de um processo perceptivo, o leitor forma uma representação abstrata de signos gráficos – as palavras escritas (*ibidem*).

A conceção acima mencionada coaduna-se com a “leitura-compreensão” e não com a “leitura-decifração”. Para Inês Sim-Sim (2009), o segundo processo reporta-se à identificação das palavras escritas e da relação da sequência de letras com os sons da língua correspondentes. A descodificação/decifração encontra-se dividida em quatro subprocessos: o visual, o fonológico, o linguístico e o contextual. O processo visual diz respeito à capacidade de compreender sequências, diferenciar uma figura de uma palavra e de analisar os elementos que a constituem. Por outro lado, o processo fonológico corresponde aos códigos fonológicos, à memória e à sequência dos sons produzidos durante a formação das palavras, enquanto o processo linguístico alude à relação existente entre a linguagem oral e visual. Por último, o processo contextual relaciona-se com a capacidade do aluno de ler palavras desconhecidas (Cruz, 1999).

Atendendo aos processos de decifração e compreensão textual, a antecipação da leitura deve implicar a especulação, a formulação de hipóteses e a extrapolação, quer a partir da ativação de conhecimentos prévios, quer com recurso à informação textual de superfície (Sousa, 1990), assentando em microprocessos que concorrem para a “construção do significado” (Viana, 2009, p. 22). Este processo de base cognitiva envolve o reconhecimento de palavras, o estabelecimento de relações entre as unidades de sentido e a seleção da informação, pelo que articula a experiência individual e o conhecimento do mundo dos estudantes (Viegas et al., 2015).

Quando o leitor confirma as suas hipóteses e predições, prossegue na leitura; caso contrário, modifica a estratégia adotada. Simultaneamente, o aluno pode recorrer a mecanismos que o auxiliem a interpretar o texto. Souza, Giotto e Silva (2012) referem, a este respeito, que os bons leitores ativam estratégias específicas, como a mobilização de conhecimentos prévios e a realização de inferências, previsões e conexões com outros textos. Inês Duarte (2011) acrescenta a importância da consciência metalinguística, isto é, a capacidade de transformar o conhecimento intuitivo num outro reflexivo e estruturado.

Ademais, Giasson (2000) advoga a importância das estratégias de intervenção na leitura (antes, durante e depois), no entanto a presente investigação centra-se na fase da pré-leitura, que possui um papel fundamental no alargamento vocabular e deve ser preparada de acordo com os objetivos e natureza do texto que se irá trabalhar. Nesta etapa de evocação, o discente deve ser incentivado a ativar os seus conhecimentos prévios necessários à contextualização e ao aprofundamento da leitura (*ibidem*). A preocupação excessiva com a compreensão literal dos enunciados assenta na decifração dos itens lexicais, custeando-se dos escassos conhecimentos do mundo (Sousa, 1990). Assim, de modo a tornar produtiva a interação entre o leitor, o texto e o contexto, devem ser ensinadas estratégias de pré-leitura que, segundo Isabel Solé (1998), visam auxiliar o leitor na compreensão, para além de aumentarem o seu capital lexical.

De acordo com Madalena Contente (1995), a pré-leitura é uma etapa de observação global do texto, de antecipação e formulação de hipóteses, onde se criam condições favoráveis à receção do texto. Logo, podem ser fornecidas informações do tipo linguístico e o significado de determinadas palavras-chave. Otília da Costa Sousa (2007) considera, a este respeito, que a leitura consiste num processo de antecipação de sentidos e que o conhecimento prévio auxilia os discentes a perspetivarem o conteúdo do texto. O desempenho numa tarefa cognitiva, onde a leitura se inclui, é norteadada pelo conhecimento concetual que se possui acerca do domínio em questão (Costa, 1992).

No atinente ao ensino do léxico, na compreensão de um texto, quer no decurso do questionário oral, quer nas atividades de escrita, o aluno deve ser incentivado a relacionar o item lexical com os seus saberes prévios ou a estabelecer relações com outros termos através de associações e substituições (O. Figueiredo, 2011). A previsão de possibilidades com recurso ao vocabulário potencia, segundo Inês Sim-Sim (2007), o raciocínio inferencial, munindo o aprendente de ferramentas que lhe permitem construir a significação do texto e a “continuidade no que é descontínuo (...) estruturando o real e estruturando-se a si mesmo” (Figueiredo & Bizarro, 1999, p. 469).

Note-se ainda que, muitas vezes, os textos presentes nos manuais escolares abordam temas pouco familiares aos alunos, o que acaba por acometer a sua compreensão. Em situações como estas, os docentes limitam-se a ensinar o léxico, durante ou após a

leitura do texto, quando surgem termos desconhecidos, o que significa que se trata de um domínio trabalhado de forma não programada nas planificações.

Como explica Dreyfus (2004), o ensino do léxico é efetuado de forma pontual e acidental, o que não contribui para uma aprendizagem significativa do mesmo e se traduz num escasso enriquecimento das redes concetuais dos alunos. Assim, assume particular relevância o conceito de “polissemia”, que colabora decisivamente para tornar o léxico de uma língua um sistema económico, visto que:

(...) o domínio das várias aceções de uma mesma unidade não requer da parte do falante qualquer esforço complementar de memorização: efetivamente, o falante é capaz de apreender genericamente o significado de uma unidade lexical ao ser utilizada em contextos inesperados para denominar entidades inesperadas, ao mesmo tempo que é capaz de denominar entidades cujo nome não conhece usando palavras que designam entidades diferentes, sem que isso provoque dificuldades de comunicação (Correia, 2000, p. 9).

Na perspetiva da ação didática, considerando as potencialidades significativas da linguagem e o seu carácter polissémico, revela-se benéfico o investimento no trabalho vocabular na pré-leitura, dado que, em conformidade com Inês Duarte, “a investigação tem mostrado a relevância do ensino explícito de palavras novas como atividade de pré-leitura, se as palavras ensinadas estiverem associadas à ideia principal do texto” (2011, p. 26). A exploração do léxico nesta etapa incrementa a fluência na leitura, garantindo a eficácia das estratégias implementadas na abordagem do texto, na medida em que a compreensão se subsidia do conhecimento linguístico dos alunos (Sim-Sim, 2007).

Em jeito de conclusão:

(...) o reconhecimento da palavra, a ativação de cadeias lexicais, a busca do significado mais adequado e compatível com o contexto e a decisão final fazem-se sem quebras, mais rapidamente, contribuindo para o desenrolar do processo de forma contínua e eficaz (Costa, 1992, p. 107).

2.4.5. Propostas didáticas para o ensino explícito do léxico na pré-leitura

Mediante o exposto nos subcapítulos anteriores, o ensino explícito do léxico deve fundar-se numa conceção multimodal do signo linguístico, tendo em conta a sua forma, significado e uso contextual. As abordagens tradicionais no âmbito da didática do léxico baseiam-se em listas de palavras descontextualizadas e em técnicas de memorização. De acordo com as conclusões do estudo de Berthaume, Anctil e Daigle (2020), uma abordagem holística, que articule tarefas de leitura e de escrita, revela-se mais eficaz, a nível pedagógico-didático, do que a instrução direta proposta nos métodos tradicionais. Pretende-se, neste trabalho, circunscrever o ensino explícito do léxico a atividades realizadas na pré-leitura. Assinale-se que as condicionantes inerentes à legibilidade dos textos são agravadas por fatores que decorrem do desinteresse generalizado dos alunos pela leitura, consubstanciadas numa competência léxico-gramatical enfraquecida. Esta revela o desconhecimento de estratégias que permitem inferir o significado dos itens pelo contexto e pela associação com outras palavras (O. Figueiredo, 2011).

No que concerne às associações das palavras com os seus significados na comunicação, atentou-se, em algumas atividades, na teoria dos campos lexicais, que explica o estabelecimento das relações de significado entre os itens lexicais por meio de relações entre as palavras (sinonímia, hiponímia, meronímia) (*ibidem*). É importante, pois, ensinar aos alunos como se representa a relação holonímia/meronímia nas relações paradigmáticas e a sua distribuição partonómica. Por exemplo, a retoma anafórica por meronímia encontra-se ao serviço da coesão e progressão textuais, dadas as informações novas que se vão inserindo no texto, bem como pelos universos de discurso mobilizados e pela implementação de inferências acrescidas (*ibidem*).

A aprendizagem do léxico na LM focaliza-se, assim, no vocabulário culto que o discente necessita de mobilizar para a compreensão de textos literários. Pretende-se reforçar a consciência metalinguística dos alunos com o objetivo de desbloquear o impasse na decifração/descodificação dos itens lexicais. Uma das estratégias pautou-se pelo uso de imagens como forma de descodificar o vocabulário necessário à compreensão de textos. Atente-se que, enquanto signos e, portanto, uma linguagem, as imagens comunicam

uma mensagem a um destinatário. Para Saussure (2006), o signo linguístico é composto por um significante (imagem acústica) e por um significado (conceito) como duas partes indissociáveis. O mesmo se aplica ao signo semiológico, pelo que toda a linguagem não verbal revela um signo constituído de significante e de significado. Assumindo a imagem enquanto um domínio material, considera-se a análise da sua constituição e a sua especificidade, como descreveu o linguista supracitado.

Em adição, partindo do pressuposto de que a aprendizagem lexical deve ser uma atividade intencional e programada na aula de Português, revelou-se nuclear o desenvolvimento de ferramentas metacognitivas que permitissem ao aluno processar o conhecimento de forma independente. Tornou-se profícuo que a pré-leitura articulasse metodologias facilitadoras da aprendizagem plena do item lexical, tendo em vista a assimilação conjunta da forma, sentido, sintaxe e pragmatismo, o estabelecimento de conexões no léxico mental e o posterior uso ativo das unidades lexicais pelos alunos.

Utilizaram-se nesta etapa, como recursos didáticos, jogos interativos desenvolvidos na plataforma digital *Learning Apps*. Estes, pela sua vertente lúdica, revelam-se instrumentos propulsores das competências dos alunos (Grübel & Bez, 2006). A motivação, originada pelo uso da ferramenta, permite cativar os alunos desavindos da aprendizagem. Freire (2002) advogava a pedagogia da curiosidade, assente na procura do saber, o que se torna fulcral na aprendizagem através do *mobile learning*.

Recorreu-se, também, à Banda Desenhada (BD), procurando estimular “o raciocínio dedutivo, a análise de acções, a antecipação de acontecimentos, a previsão de acontecimentos, o raciocínio inferencial e a apreciação valorativa do texto” (Sim-Sim, 2007, p. 37). Por isso, a utilização da BD permite trabalhar estratégias do leitor e aprimorar o conhecimento lexical dos alunos (Sá, 2016).

No atinente à pré-leitura, o recurso à BD possibilita aos discentes:

- ativar conhecimentos prévios sobre o tema abordado no texto;
- formular hipóteses, previsões ou questões sobre o conteúdo do texto;
- recorrer ao contexto para descobrir o significado de palavras e expressões desconhecidas. (cf. Sá, 2016, pp. 40-41)

A nível da compreensão na leitura valoriza-se pouco a formulação de hipóteses e a realização de inferências, atribuindo-se primazia à etapa de pós-leitura (Sá, 2016). Julga-se pertinente lucrar com combinação de texto e imagem, proposta na BD, de forma a explorar o vocabulário previamente à abordagem textual, na etapa da pré-leitura, o que se prende com a dimensão verbal deste recurso didático (*ibidem*).

Além disso, o mesmo permite ao aluno mobilizar estratégias de clarificação e simplificação, que atuam sobre segmentos do texto em distintos níveis, em particular no plano lexical, e que se prendem com a competência linguística do leitor (Costa, 1992).

No ponto de vista de Nation e Coady (1988), o leitor, ao deparar-se com as palavras desconhecidas num texto, irá ignorar esses vocábulos. O ensino explícito do léxico na pré-leitura possui como objetivo a descodificação prévia dos significados dos itens lexicais presentes no texto a ser lido, sendo uma atividade programada que implica o estabelecimento de hipóteses e o recurso, por parte do aluno, ao léxico mental.

Finalmente, tendo em conta as vantagens desta abordagem didática, apresenta-se, seguidamente, o estudo empírico que operacionaliza, à luz da investigação-ação, os pressupostos teóricos referentes ao ensino do léxico na etapa da pré-leitura.

3. Estudo empírico

O estudo empírico elaborado no âmbito do estágio pedagógico no AEE foi desenvolvido com base num processo de investigação-ação, paradigma que concebe a formação enquanto projeto de desenvolvimento profissional do professor e que visa a transformação autorreflexiva de teorias e práticas pedagógicas (Moreira, 2006).

3.1. Metodologia científica

Uma das características da investigação-ação consiste, segundo Judith Bell (1993), no facto de o trabalho não estar concluído quando o projeto termina, pelo que o professor continua a rever, a melhorar e a avaliar a sua prática profissional. Cohen e Manion (1994) definem, com clareza, esta metodologia enquanto

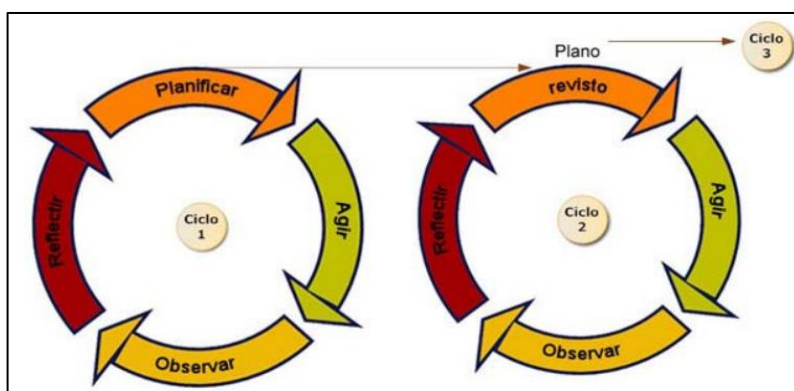
(...) um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso. (Cohen & Manion, 1994, p. 192)

Portanto, a natureza essencialmente prática da metodologia de investigação torna-a relevante quando se nomeia um problema. No caso do 7.º G, conforme se delimitou anteriormente, a área prioritária identificada na turma consiste no escasso acervo lexical dos alunos. Seguidamente, é fundamental considerar os momentos de planificação, ação, observação e reflexão, o que implica, simultaneamente, um olhar retrospectivo e prospetivo, traduzindo-se numa espiral de conhecimento e ação (Coutinho et al., 2009). De acordo com estes autores, as fases da investigação-ação englobam o desenvolvimento de um plano de ação, com base em informação crítica, o estabelecimento de um consenso para colocar o plano em andamento, a observação

dos efeitos da ação e, por último, a reflexão sobre os resultados obtido, tendo em vista uma nova planificação e, por conseguinte, uma nova sequência de espirais em ciclo.

A prática pedagógica supervisionada permitiu realizar uma série de atividades que são parte integrante deste estudo. Os dados resultantes dessa operacionalização procuram corroborar as vantagens do ensino explícito do léxico na pré-leitura, dado que a investigação, enquanto tarefa empírica, exige a avaliação dos dados no que concerne à sua validade externa (Tuckman, 2012). Veja-se o esquema a seguir, que sintetiza a lógica inerente ao percurso de investigação-ação adotado neste projeto.

Figura 2 – Espiral de ciclos de investigação-ação



Fonte: Coutinho et al. (2009, p. 366)

3.1.1. Objetivos da investigação

Conforme se explanou no primeiro capítulo, aquando da formulação da questão de partida, a finalidade das estratégias implementadas na pré-leitura teve como objetivo principal desenvolver o conhecimento lexical dos alunos da turma 7.º G, tendo em vista a agilização do processo de compreensão textual. O percurso de aprimoramento destes domínios foi programado para ocorrer em distintos momentos do ano letivo. Sendo assim, no sentido de delinear um caminho que permitisse dar resposta à meta acima enunciada, formularam-se dois objetivos específicos norteadores da investigação-ação:

- implementar atividades, com recurso a materiais autênticos, destinadas ao ensino explícito do léxico na etapa da pré-leitura;
- analisar o impacto que as atividades de ensino explícito do léxico na etapa da pré-leitura surtiram no processo de leitura-compreensão dos textos abordados.

3.1.2. Ferramentas de recolha de dados

A recolha de dados nos dois ciclos de investigação-ação realizados no ano letivo 2020/2011 na turma 7.º G do AEE foi concretizada através da análise documental de trabalhos efetuados pelos alunos, de dois inquéritos por questionário e do diário de investigador construído com base na observação direta durante as aulas.

Em relação ao questionário, este exigiu respostas escritas a um conjunto de questões, tendo por objetivo recolher informação factual sobre acontecimentos ou situações, atitudes, crenças, conhecimentos, sentimentos e opiniões dos discentes (Fortin, 2009). O inquérito por questionário implementado visou compreender a perceção dos alunos sobre a importância do conhecimento lexical e as estratégias utilizadas para aprender palavras novas, bem como para descodificar o seu significado na leitura de textos.

Por outro lado, revelou-se de suma importância o uso do diário do professor, que contribuiu para refletir sobre o que se sucedeu nas aulas, ou seja, dados como os sentimentos, preocupações, frustrações, ambiente de aula, atitudes, propostas de ações ou perspetivas alternativas (Bolívar et al., 2001). O uso de documentos pessoais, dada a natureza empírica da investigação-ação e o carácter reflexivo da profissão docente, justifica-se, neste contexto, pelo facto de explorar os discursos sobre a prática, articulando o pensamento e ação (Alves, 2004). No entanto, convém atentar que

(...) para se poder trabalhar com diários, em investigação, necessitamos de posicionar-nos, face à sua utilização, com a requerida confiança na possibilidade de *traduzirem*, válida e fiavelmente, o *pensamento* e *experiências* dos seus autores, enquanto, por outro lado, viabilizam a *interpretação objetiva*, por parte do investigador, dos *dilemas* que, na mente e na prática, são vivenciados por aqueles. (Alves, 2004, p. 227)

Ora, o diário de investigador foi construído a partir de anotações sobre os vários momentos das aulas lecionadas, atividades desenvolvidas e as respetivas reflexões sobre as aprendizagens e atitudes dos alunos. Estas notas escritas foram coligidas e transcritas para versão digital, formando, assim, um diário pessoal de acompanhamento da prática docente. Para a análise da informação procedeu-se à análise de conteúdo.

4. Plano de ação

O plano de ação do projeto foi realizado ao longo do ano letivo 2020/2021, tendo sido realizada uma intervenção no 1.º período e outra no 3.º período, correspondentes a dois ciclos de investigação-ação. O desfasamento temporal na implementação das intervenções deve-se às circunstâncias epidemiológicas, consubstanciadas na interrupção do ensino presencial e na consequente passagem ao ensino remoto de emergência, que se iniciou em fevereiro de 2021, e da intercalação com as sessões síncronas lecionadas em março, na plataforma *Microsoft Teams*, à turma do 12.º ano. No entanto, foi possível realizar no 2.º período, paralelamente aos ciclos de investigação-ação, três atividades complementares de ensino explícito do léxico na pré-leitura com recurso a jogos interativos, como se aponta na Tabela 2.

Tabela 2 – Plano de ação traçado para o ano letivo 2020/2021

	Aula zero	1.º ciclo de investigação-ação	2.º ciclo de investigação-ação
Ano e Turma	7.º G		
Data	8 de outubro de 2020	11 e 12 de novembro de 2020	28 e 29 de abril de 2021
N.º de aulas da sequência didática	1 aula de 50 min. (presencial)	3 aulas de 50 min. (presencial)	3 aulas de 50 min. (presencial)
Temática	Texto não literário – notícia	Texto literário	Texto poético
Atividades realizadas na pré-leitura	Exploração, num momento inicial da aula, do vocabulário referente a uma notícia sobre uma exposição artística.	Exploração, na pré-leitura, do vocabulário presente na sequência descritiva inicial de <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> , de Sophia de Mello Breyner Andresen, com recurso à audição de um excerto do conto “O	Exploração do vocabulário do poema “Pedra Filosofal”, de António Gedeão, com recurso a uma BD

		Abeto”, de Hans Christian Andersen, e à associação entre palavras e imagens.	elaborada para o efeito. Antecipação do vocabulário do poema “Máquina do Mundo”, de António Gedeão, com recurso a suportes audiovisuais (vídeo e imagens).
Modo de recolha de informação	Registos no diário de investigador – observação direta dos alunos.	Registos no diário de investigador – observação direta dos alunos. Aplicação do primeiro inquérito por questionário relativo à perceção da importância do conhecimento lexical.	Registos no diário de investigador – observação direta dos alunos. Registos fotográficos das respostas a um exercício de aplicação de vocabulário. Registos fotográficos do glossário individual dos alunos. Aplicação do segundo inquérito por questionário relativo à perceção da importância do

			conhecimento lexical.
Atividades complementares de ensino explícito do léxico	Implementaram-se três atividades de ensino explícito e programado do léxico na fase da pré-leitura no 2.º período. Os jogos interativos de exploração lexical foram elaborados com recurso à plataforma digital <i>Learning Apps</i> e centraram-se no conto “Ladino”, de Miguel Torga, e na obra <i>História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar</i> , de Luis Sepúlveda.		

Nos subcapítulos seguintes, para cada uma das intervenções letivas realizadas na turma 7.º G, serão descritas as atividades realizadas, os dados recolhidos sobre o desempenho dos alunos e as reflexões produzidas ao longo do percurso de investigação-ação.

4.1. Aula zero (diagnose)

A aula zero do 7.º G realizou-se no dia 8 de outubro de 2020, em regime presencial. Teve a duração de 50 minutos e possuiu como domínios de referência o texto não literário (notícia) e a oralidade (compreensão e expressão), em conformidade com as *Aprendizagens Essenciais* (2018) do 7.º ano de escolaridade. Os contributos das atividades realizadas foram mobilizados no diagnóstico do problema de investigação.

4.1.1. Prática letiva

O objetivo geral da aula zero pautou-se pela promoção do desenvolvimento da competência de compreensão do oral a partir do registo de notas. No que concerne aos objetivos específicos, pretendia-se que os alunos fossem capazes de:

- ativar estratégias de atenção global e seletiva na realização de tarefas de compreensão do oral de um discurso do género notícia;
- prestar atenção ao que ouvem, de modo a explicitar o assunto, tema, intenção comunicativa (informar) e estrutura global da notícia;
- sintetizar a informação recebida pela tomada de notas das ideias-chave;
- distinguir o essencial do acessório no discurso oral;
- manifestar ideias e pontos de vista pertinentes relativamente ao discurso oral;

- utilizar a palavra com fluência, correção e naturalidade nos momentos de intervenção formal (cf. *Aprendizagens Essenciais*, 2018).

Embora a oralidade constituísse um domínio de referência central na aula zero, não se descurou a antecipação lexical na fase da pré-leitura (neste caso específico, a pré-escuta), o que visou a recolha de dados que fundamentassem a intervenção pedagógico-didática e, por outro lado, facilitassem a compreensão da notícia e a apreensão das ideias principais que subjaziam ao texto oral.

A atividade inicial da aula consistiu, portanto, na recolha individual de léxico relacionado com o tema da notícia³, particularmente de dois nomes comuns relacionados com o campo lexical do substantivo “arte”. Veja-se a instrução da tarefa.

- a. Escrevam, no vosso caderno diário, dois nomes comuns que estejam relacionados, a nível de significado, com a palavra “arte”.
- b. Quando pensam no nome “arte”, que outras palavras associam?

Note-se que a instrução foi formulada, pelo professor em formação inicial, de duas maneiras distintas, com vista a reforçar a importância da associação entre palavras, pese embora não se tenha aclarado, explicitamente, o conceito de “campo lexical”. Este corresponde, segundo o DT, ao “conjunto de palavras associadas, pelo seu significado, a um determinado domínio concetual”.

Com efeito, a planificação desta sequência didática procurava que o levantamento prévio e autónomo do vocabulário, pelos alunos, integrado posteriormente na noção de “campo lexical”, facilitasse a compreensão oral da notícia.

Sendo assim, os discentes teriam de realizar as seguintes operações:

³ cf. Euronews (16 set. 2020). *Uma aldeia francesa que é uma cidade feita de arte de rua*. <https://pt.euronews.com/2020/09/16/uma-aldeia-francesa-que-e-uma-cidade-feita-de-arte-de-rua> (acedido em 30 jun. 2021)

- ativar o conhecimento prévio e os conhecimentos do mundo;
- mobilizar redes conceituais do léxico mental;
- identificar campos lexicais através da relação entre itens lexicais;
- enquadrar o assunto do documento oral a trabalhar posteriormente.

Na senda desta abordagem inicial, ainda na antecipação do vocabulário da notícia, o professor expôs a seguinte imagem e prosseguiu o questionário pedagógico.

Figura 3 – Imagem projetada (aula zero)



Fonte: Euronews (2020). <https://pt.euronews.com/2020/09/16/uma-aldeia-francesa-que-e-uma-cidade-feita-de-arte-de-rua> (acedido em 30 jun. 2021)

- O que representa esta imagem?
- Como se designa a realidade apresentada?
- Já viram outras imagens semelhantes? Se sim, quais e onde?

A atividade introduziu os conceitos de empréstimo e estrangeirismo, partindo da definição da palavra *graffiti* associada à exploração da imagem. Caso não conhecessem a palavra, os alunos registá-la-iam numa lista presente no final do caderno diário (sob a forma de glossário individual), tal como incentivou a professora titular da turma na primeira aula do ano letivo. Os conceitos foram, seguidamente, apresentados pelo professor enquanto processo de transferência de uma palavra de uma língua para outra, mantendo, ou não, a forma escrita original (cf. Correia & Lemos, 2005, pp. 53-54).

Por último, os alunos foram incentivados a referir, oralmente, outros estrangeirismos, o que se relaciona com os saberes que os mesmos detêm no seu léxico mental.

Tendo em conta que a aplicação do vocabulário em novos contextos e situações é crucial para a apropriação plena dos itens lexicais, como ficou explícito na fundamentação teórica deste projeto, solicitou-se, como tarefa de trabalho para casa, a seleção, após pesquisa na *Internet*, da fotografia de um *graffiti* e a escrita de um breve parágrafo relativo ao mesmo. Os trabalhos dos alunos foram submetidos na plataforma *Microsoft Teams* e corrigidos pelo professor em formação inicial. Veja-se o exemplo da Figura 4.

Figura 4 – Texto escrito por um aluno (aula zero)



4.1.2. Dados obtidos

Imediatamente após a aula zero, foram registados, no diário de investigador, dados concernentes à participação dos alunos e ao desempenho nas atividades propostas na aula zero. As informações mais relevantes encontram-se explicitadas na Tabela 3.

Tabela 3 – Dados obtidos (aula zero)

Dados registados no diário de investigador
1. O professor em formação inicial solicitou aos alunos que verbalizassem dois nomes comuns relacionados com a palavra “arte”. As participações orais da turma foram, de um modo global, pertinentes. A antecipação do vocabulário, através da recolha individual do léxico, revelou-se frutífera a dois níveis: primeiramente, os discentes anteviram, implicitamente, o tema da notícia, que incidia numa exposição artística. Além disso, referiram nomes comuns implicados na mesma, tais como “pintura”; “tela”; “arquitetura” e “escultura” (pertencentes ao campo lexical de “arte”). Alguns alunos referiram um nome comum e um adjetivo qualificativo, como “artístico” e “belo”, pelo que se retomou, sucintamente, a temática das classes de palavras.
2. Ainda na antecipação do vocabulário da notícia, o professor em formação inicial explorou os conceitos de empréstimo/estrangeirismo e solicitou aos alunos que mencionassem outros exemplos com base no seu conhecimento prévio. Os discentes mencionaram quatro exemplos: <i>cartoon</i>, <i>blog</i>, <i>Internet</i>, <i>site</i>, o que denota a familiarização com vocábulos importados de outras línguas. Apesar de as palavras serem adequadas à instrução, era expectável que referissem importações da língua francesa, tendo em conta que haviam abordado, numa aula anterior, essa temática na disciplina de Francês.

A partir dos dados recolhidos na aula zero e do problema de investigação identificado, foi delineado um plano para o 1.º ciclo de investigação-ação, cuja duração foi de 150 minutos, que consistiu em associar palavras e imagens, na pré-leitura, com vista à antecipação do léxico presente num texto narrativo. Optou-se por incluir, no momento inicial da aula, um excerto que possuísse alguns vocábulos semelhantes ao do texto central da sequência didática (*O Cavaleiro da Dinamarca*), visto que a criação de uma imagem mental prévia se afigura relevante na compreensão textual, conforme se discriminará na prática letiva e no subcapítulo relativo aos dados obtidos.

4.2. 1.º ciclo de investigação-ação

A presente intervenção pedagógico-didática, que se integra no 1.º ciclo de investigação-ação deste projeto, realizou-se nos dias 11 e 12 de novembro de 2020, em regime presencial. A sua duração foi de 150 minutos, divididos num bloco de 100 e noutro de 50 minutos. As aulas supervisionadas focalizaram-se na iniciação ao estudo da obra de leitura integral *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen. Pormenorizar-se-á, na prática letiva, as atividades implementadas pelo professor em formação inicial que se destinaram ao ensino explícito do léxico na pré-leitura.

4.2.1. Prática letiva

As aulas, que tiveram como eixo de referência o estudo do texto literário, procuraram articular os domínios explanados nas *Aprendizagens Essenciais* (2018), a saber: Leitura, Educação Literária, Gramática, Oralidade (compreensão e expressão) e Escrita.

No atinente aos primeiros três, que interessam ao trabalho aturado do léxico na pré-leitura, esperava-se, de um modo global, que os alunos fossem capazes de:

- realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma;
- explicitar o sentido global de um texto;
- realizar inferências devidamente justificadas;
- mobilizar experiências e saberes como ativação e relação de conhecimentos prévios;
- analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados na obra e compará-los com outras manifestações artísticas;
- identificar o tema, ideias principais e pontos de vista suscitados pelo texto;
- compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto;
- identificar classes de palavras (nomes e adjetivos) e o seu valor na construção do sentido textual. (Adaptado de *Aprendizagens Essenciais*, 2018, pp. 5-11)

A pré-leitura da primeira aula, lecionada no dia 11 de novembro de 2020 e com duração de 100 minutos, desdobrou-se em dois momentos: a audição de um texto para compreensão do oral e o estabelecimento de relações associativas entre palavras e imagens com vista à decodificação do vocabulário implicado na leitura-compreensão de uma sequência de *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen.

A primeira etapa visava, a partir da audição de um excerto do conto “O Abeto”, de Hans Christian Andersen, fomentar a criação da imagem mental inerente ao conceito de “abeto”, elemento referido na sequência inicial da obra de Sophia que pode ser classificada como descritiva (Adam, 1992). Prevvia-se que a palavra fosse desconhecida pelos alunos, tal como se confirmou no decurso da aula, tanto ao nível da forma fónica como do significado. Seguidamente, os alunos visualizaram a imagem correspondente.

Por outro lado, na segunda etapa da pré-leitura, à qual foi atribuído um maior destaque, efetuou-se a associação entre vocábulos e imagens relativas às estações do ano dinamarquesas com o objetivo de explorar o léxico da sequência descritiva. Neste sentido, após a exposição de cartazes com algumas imagens previamente selecionadas (Anexo 1), mobilizou-se o conhecimento prévio dos alunos sobre as temáticas em apreço, designadamente saberes interdisciplinares relativos à geografia, e incitou-se a formulação de previsões/hipóteses que facilitassem a compreensão textual.

As questões efetuadas pelo professor, para cada imagem, foram as seguintes:

- imagem do inverno dinamarquês: com base nesta imagem, como será a temperatura no inverno da Dinamarca? Haverá animais? E a nível sonoro? Quais são os adjetivos que, na vossa opinião, podem caracterizar esta estação?
- imagens de tílias, bétulas e abetos (árvores dinamarquesas referidas na obra de Sophia): conseguem, a partir destes elementos da Natureza, imaginar a floresta dinamarquesa? Como a descrevem/caracterizam?
- imagem da primavera dinamarquesa: tendo em conta esta imagem, como será a temperatura na primavera da Dinamarca? Haverá animais? E a nível sonoro? Quais são os adjetivos que, na vossa opinião, podem caracterizar esta estação?

A atividade de ensino explícito do léxico considerou a rede de relações formais e semânticas que um item lexical mantém com outros lexemas, bem como os usos metafóricos da língua, atendendo às especificidades do registo literário. Assim, durante a realização do questionário pedagógico, em interação oral com os alunos, o professor em formação inicial referiu alguns vocábulos e expressões que constam da sequência descritiva de *O Cavaleiro da Dinamarca*. Os itens encontram-se sublinhados na Figura 5.

Figura 5 – Sequência descritiva inicial de *O Cavaleiro da Dinamarca*

A Dinamarca fica no Norte da Europa. Ali os Invernos são longos e rigorosos com noites muito compridas e dias curtos, pálidos e gelados. A neve cobre a terra e os telhados, os rios gelam, os pássaros emigram para os países do Sul à procura de sol, as árvores perdem as suas folhas. Só os pinheiros continuam verdes no meio das florestas geladas e despidas. Só eles, com os seus ramos cobertos por finas agulhas duras e brilhantes, parecem vivos no meio do grande silêncio imóvel e branco.

Há muitos anos, há dezenas e centenas de anos, havia em certo lugar da Dinamarca, no extremo Norte do país, perto do mar, uma grande floresta de pinheiros, tílias, abetos e carvalhos. Nessa floresta morava com a sua família um Cavaleiro. Viviam numa casa construída numa clareira rodeada de bétulas. E em frente da porta da casa havia um grande pinheiro que era a árvore mais alta da floresta.

Na Primavera, as bétulas cobriam-se de jovens folhas, leves e claras, que estremeciam à menor aragem. Então a neve desaparecia e o degelo soltava as águas do rio que corria ali perto e cuja corrente recomeçava a cantar noite e dia entre ervas, musgos e pedras. Depois a floresta enchia-se de cogumelos e morangos selvagens. Então os pássaros voltavam do Sul, o chão cobria-se de flores e os esquilos saltavam de árvore em árvore. O ar povoava-se de vozes e de abelhas e a brisa sussurrava nas ramagens.

Nas manhãs de Verão verdes e doiradas, as crianças saíam muito cedo, com um cesto de vime enfiado no braço esquerdo e iam colher flores, morangos, amoras, cogumelos. Teciam grinaldas que poisavam nos cabelos ou que punham a flutuar no rio. E dançavam e cantavam nas relvas finas sob a sombra luminosa e trémula dos carvalhos e das tilias. Passado o Verão, o vento de outubro despia os arvoredos, voltava o Inverno, e de novo a floresta ficava imóvel e muda presa em seus vestidos de neve e gelo.

Fonte: Andresen (2004, pp. 5-6)

A antecipação lexical da sequência descritiva teve em consideração alguns factos acerca da organização da língua e do texto. Um dos aspetos que caracterizam o literário pauta-se, como explana Isabel Margarida Duarte (2008) a propósito do cruzamento entre os estudos linguísticos e literários, na exploração criativa das virtualidades da língua. Esta dimensão socorre-se, então, do conhecimento do seu funcionamento e estrutura.

Partindo desta aceção, ainda que não se tenha definido previamente os conceitos de holónimo/merónimo e hiperónimo/hipónimo, o professor estagiário, consciente das potencialidades didáticas das relações semânticas entre palavras, utilizou-os, indiretamente, no questionário pedagógico. Após a exposição da imagem referente à “bétula”, as “folhas” foram identificadas como remetendo para uma das suas partes, bem como as “ramagens”, o que constitui uma relação de holonímia/meronímia.

Verificam-se, analogamente, outras relações de hierarquia semântica entre as palavras da sequência descritiva. O hiperónimo “floresta” associa-se aos hipónimos “pinheiros”, “tílias”, “abetos”, “carvalhos”, “bétulas”, “ervas”, “musgos”, “pedras”, “cogumelos”, “morangos selvagens”, “flores”, “amoras” e “relvas” que, por sua vez, configuram os recursos expressivos do texto, em particular as sucessivas adjetivações e metáforas. Com efeito, a enumeração de elementos pertencentes à vida da floresta também dá lugar a sensações auditivas, em que múltiplas aliterações originam um efeito onomatopéico. Mais uma vez, as relações semânticas antecipam os dados textuais.

Em suma, a indagação das relações de hierarquia semântica, que teve como ponto de partida a observação de imagens, precedeu o preenchimento de uma ficha de trabalho sobre a classificação dos recursos expressivos (Anexo 2). Os exercícios mobilizaram algum do léxico adiantado na pré-leitura, conforme o exemplo da Figura 6.

Figura 6 – Exemplo de exercício (classificação de recurso expressivo)

VERÃO	
Recurso expressivo:	
“as crianças saíam muito cedo (...) e iam colher flores ,	
morangos, amoras, cogumelos ” (ll. 19 20):	

A última aula do 1.º ciclo de investigação-ação, lecionada no dia 12 de novembro de 2020, com duração de 50 minutos, focalizou a pré-atividade na correção de um trabalho para casa sobre as vivências dos alunos associadas à época natalícia. O exercício (Anexo 3), distribuído aos alunos na aula anterior, apresentava instruções adaptadas da estrutura da passagem alusiva ao Natal de *O Cavaleiro da Dinamarca*, o que pretendia antecipar uma ficha de trabalho, a realizar em contexto de aula, sobre conteúdos gramaticais (Anexo 4). Neste sentido, o trabalho de exploração do léxico, embora se tenha operacionalizado de um modo implícito, centrou-se em algumas expressões estruturantes da sequência textual, que se encontram sublinhadas na Figura 7.

Figura 7 – Excerto alusivo ao Natal de *O Cavaleiro da Dinamarca*

No entanto, a maior festa do ano, a maior alegria, era no Inverno, no centro do Inverno, na noite comprida e fria do Natal.

Então havia sempre grande azáfama em casa do Cavaleiro. Juntava-se a família e vinham amigos e parentes, criados da casa e servos da floresta. E muitos dias antes já o cozinheiro amassava os bolos de mel e trigo, os criados varriam os corredores, e as escadas e todas as coisas eram lavadas, enceradas e polidas. Em cima das portas eram penduradas grandes coroas de azevinho e tudo ficava enfeitado e brilhante. As crianças corriam agitadas de quarto em quarto, subiam e desciam a correr as escadas, faziam recados, ajudavam nos preparativos. Ou então ficavam caladas e, cismando, olhavam pelas janelas a floresta enorme e pensavam na história maravilhosa dos três reis do Oriente que vinham a caminho do presépio de Belém.

Lá fora havia gelo, vento, neve. Mas em casa do Cavaleiro havia calor e luz, riso e alegria.

E na noite de Natal, em frente da enorme lareira, armava-se uma mesa muito comprida onde se sentavam o Cavaleiro, a sua mulher, os seus filhos, os seus parentes e os seus criados.

Os moços da cozinha traziam as grandes peças de carne assada e todos comiam, riam e bebiam vinho quente e cerveja com mel.

Terminada a ceia começava a narração das histórias. Um contava histórias de lobos e ursos, outro contava histórias de gnomos e anões. Uma mulher contava a lenda de Tristão e Isolda e um velho de barbas brancas contava a lenda de Alf, rei da Dinamarca, e de Sigurd. Mas as mais belas histórias eram as histórias do Natal, as histórias dos Reis Magos, dos pastores e dos Anjos.

A noite de Natal era igual todos os anos. Sempre a mesma festa, sempre a mesma ceia, sempre as grandes coroas de azevinho penduradas nas portas, sempre as mesmas histórias. Mas as coisas tantas vezes repetidas, e as histórias tantas vezes ouvidas pareciam cada ano mais belas e mais misteriosas.

Fonte: Andresen (2004, pp. 6-9)

Figura 8 – Registo do aluno A

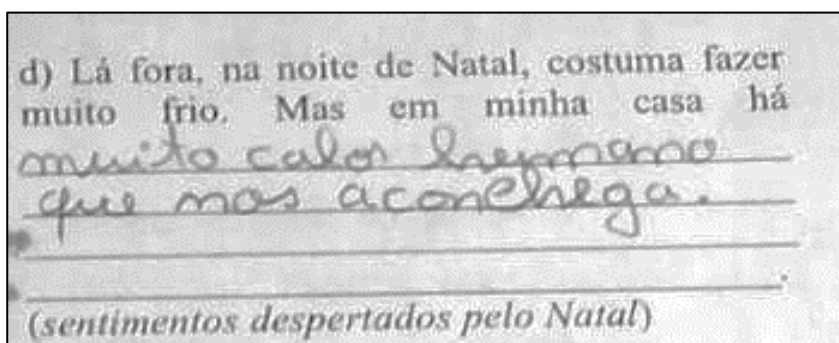


Figura 9 – Registo do aluno B

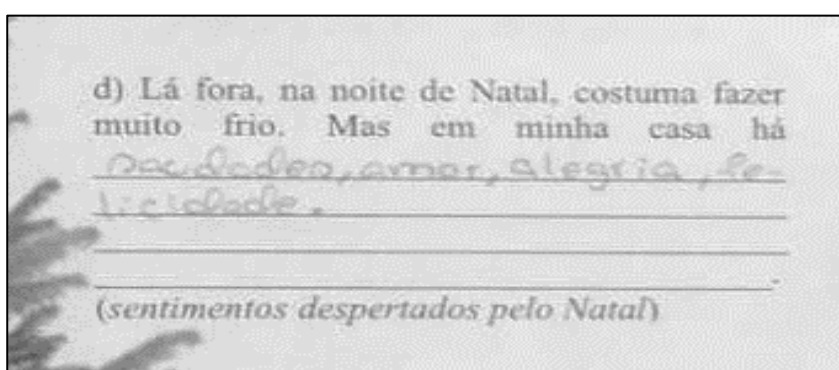
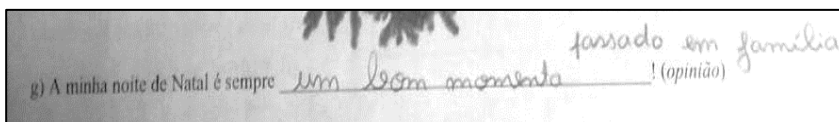


Figura 10 – Registo do aluno C



Os registos fotográficos dos exercícios elaborados pelos alunos na tarefa solicitada para trabalho de casa, submetidos via *Microsoft Teams*, coadunam-se com a estratégia de motivação inicial e de antecipação de dados textuais, o que se enquadra num dos descritores operativos do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*:

Os alunos dominam os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita (da língua materna e de línguas estrangeiras). Compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, quer através de outras codificações. Identificam, utilizam e criam diversos produtos linguísticos, literários, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos, reconhecendo os significados neles contidos e gerando novos sentidos. (DGE, 2017, p. 21)

4.2.2. Dados obtidos

No final do 1.º ciclo de investigação-ação, foram registados e coligidos, no diário de investigador, dados concernentes à participação dos alunos e ao desempenho nas tarefas propostas. As informações mais relevantes encontram-se relatadas na Tabela 4.

Tabela 4 – Dados obtidos (1.º ciclo de investigação-ação)

Dados registados no diário de investigador
1. No que concerne à audição do conto “O abeto”, os alunos, apesar de terem revelado inicialmente que desconheciam o significado do nome que compunha o título, foram capazes de identificar, com facilidade, o sentido do mesmo a partir do contexto. Durante o questionário oral, os discentes associaram a palavra “abeto” a uma árvore típica da floresta dinamarquesa.
2. Na atividade em que se associou imagens e palavras para a descodificação do vocabulário sobre as estações do ano dinamarquesas, verificou-se o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas. Os discentes foram capazes de integrar os vários hipónimos, mencionados pelo professor em formação inicial durante o questionário oral, no hiperónimo “floresta”. Alguns alunos referiram que conheciam a imagem, porém não a associavam a uma “palavra em concreto”, o que se sucedeu quando se explorou o significado de “bétula”.
3. Um dos alunos referiu, durante o questionário oral, que o texto possuía “muitos adjetivos e enumerações”. O contributo deste discente foi retomado, pelo professor em formação inicial, aquando da resolução da ficha de trabalho (Anexo 2), o que contribuiu para o preenchimento coletivo das duplas/triplas adjetivações e enumerações. No entanto, foram colocadas dúvidas acerca da definição de metáfora, pelo que a sua identificação não foi imediata.
4. No que respeita à antecipação do excerto alusivo ao Natal, a pré-leitura contribuiu para a familiarização com a estrutura do excerto da obra, visto que, na realização da ficha de trabalho, os alunos reconheceram o significado de alguns vocábulos até então desconhecidos, tais como “azáfama” e “ceia”.

A partir da reflexão crítica com base nos dados recolhidos no 1.º ciclo de investigação-ação, conforme é apanágio desta metodologia, optou-se por prosseguir a implementação de atividades que estimulassem a aprendizagem de novos vocábulos, em particular através da associação entre textos e imagens. Atestou-se, com as atividades até então realizadas, que esta proposta influi positivamente no conhecimento lexical. A presente análise será retomada no capítulo dos resultados.

Considerou-se pertinente, ainda, insistir na articulação entre o ensino explícito do léxico e a identificação dos recursos expressivos, nomeadamente a metáfora, que, de acordo com o DT, contribui de modo relevante para a plurissignificação de textos literários. Além disso, o documento das *Aprendizagens Essenciais* frisa a importância de o discente “compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto” (2018, p. 6), pelo que esta dimensão se afigura relevante no estudo do registo literário e, também, do texto poético, como se aprofundará no 2.º ciclo.

4.3. 2.º ciclo de investigação-ação

A presente intervenção pedagógico-didática, que se integra no 2.º ciclo de investigação-ação do projeto, realizou-se nos dias 28 e 29 de abril de 2021, em regime presencial. A sua duração total foi de 150 minutos, divididos, tal como na primeira regência, num bloco de 100 e noutro de 50. As aulas supervisionadas focalizaram-se no estudo do texto poético, particularmente da obra de António Gedeão. Explicitar-se-á, na prática letiva, as atividades implementadas pelo professor em formação inicial que se destinaram ao ensino explícito do léxico com enfoque na fase da pré-leitura.

4.3.1. Prática letiva

As aulas, que tiveram como eixo central o estudo do texto poético, procuraram articular, tal como se efetuou no 1.º ciclo de investigação-ação, os domínios explicitados nas *Aprendizagens Essenciais* (2018) para o 7.º ano de escolaridade, a saber: Leitura, Educação Literária, Gramática, Oralidade (compreensão e expressão) e Escrita.

No que concerne aos primeiros três domínios, que se associam diretamente, no caso particular desta unidade didática, ao ensino programado e intencional do léxico na pré-leitura, esperava-se, de um modo global, que os alunos fossem capazes de:

- realizar leitura em voz alta;
- explicitar o sentido global de um texto;
- fazer inferências devidamente justificadas;
- identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista;
- identificar marcas formais do texto poético;
- analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados na obra e compará-lo com outras manifestações artísticas;
- exprimir ideias pessoais sobre textos lidos e ouvidos com recurso a suportes variados;
- compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto;
- identificar classes de palavras.

(Adaptado de *Aprendizagens Essenciais*, 2018, pp. 5-11)

Com vista à consecução dos objetivos esboçados, adaptou-se o poema “Pedra Filosofal”, de António Gedeão, a uma BD, com recurso à plataforma digital *Storyboard That*. A associação entre texto e imagem na pré-leitura da aula de 100 minutos, lecionada a 28 de abril de 2021, subsidiou-se duma narrativa adequada à faixa etária dos alunos, o que visava facilitar a aprendizagem de novos vocábulos. O material didático, elaborado pelo professor em formação inicial com base no perfil da turma, expôs, de modo sequencial, diálogos inspirados no poema entre duas personagens e, posteriormente, os versos correspondentes, conciliando a leitura expressiva e tarefas de escrita. Orientou-se, assim, a compreensão da mensagem do texto e a identificação dos recursos expressivos. Antes de se particularizar os momentos da aula, leia-se o que afirmou Urbano Tavares Rodrigues a propósito da especificidade do poema em apreço:

[Pedra filosofal] pode considerar-se, no seu género, uma obra-prima, pela fluidez, pelas sonoridades luminosas, pela singeleza dos arranjos sintácticos e rítmicos, lineares, sem transportes, pela riqueza e originalidade das enumerações que lhe dão a respiração, a robustez e o alento, a força motriz, com qualquer coisa de primitivo, mas também de sofisticado, num trajeto que percorre a história da epopeia humana. Neste extraordinário poema, que é um cântico ao sonho, associado à ideia de progresso, combina-se a terminologia científica e técnica (a cisão do átomo, o radar, o alto-forno, a geradora, o foguetão que desembarca na superfície lunar), com o vocabulário bucólico tradicional (o ribeiro manso, os pinheiros altos), e ainda com a surpresa de certas antíteses e imagens (os serenos sobressaltos, as aves que gritam em bebedeiras de azul). (Rodrigues, 2006, s/p)

Tendo em vista as múltiplas enumerações, comparações e metáforas que perpassam a “Pedra Filosofal” e a singularidade da sua estrutura, que configuram a cientificidade da poesia de António Gedeão, utilizou-se a BD, na pré-leitura, com o intuito de ampliar o acervo lexical dos alunos. O material didático centrou-se, de facto, no levantamento da terminologia de índole técnica e bucólica do poema.

Numa fase inicial, o *PowerPoint* projetou as vinhetas da BD, que foram lidas, em voz alta e de modo expressivo, por alunos previamente selecionados. As palavras, integrantes nas terminologias supracitadas, cujo significado se previa que fosse desconhecido pelos estudantes, encontravam-se destacadas a negrito e, em algumas vinhetas, sinalizadas a outras cores. De seguida, expôs-se os versos originais do poema, que foram lidos, expressivamente, por outro discente. Esta estratégia didática repetiu-se, sequencialmente, na análise das primeiras três estrofes do poema.

Do *corpus* de palavras e expressões selecionadas para trabalho na pré-leitura faziam parte as seguintes: “tela”, “radar”, “vitral”, “máscara grega”, “ultrassom”, “passarola voadora”, “bastidor”, “rosa dos ventos”, “mapa”, “ribeiro”, “álacre”, “base”, “fuste”, “capitel”, “ogiva”, “pináculo”, “contraponto”, “alquimista”, “Colombina”, “Arlequim”, “locomotiva” e “passarola voadora”. Observe-se os exemplos referentes à exploração do vocabulário das enumerações que constam da terceira estrofe do poema.

Figura 11 – Exemplo 1 da BD



Figura 12 – Exemplo 2 da BD



Figura 13 – Exemplo 3 da BD



Figura 14 – Exemplo 4 da BD



Fonte: *PowerPoint* elaborado pelo professor em formação inicial com recurso aos modelos disponibilizados pela plataforma *Storyboard That* (<https://www.storyboardthat.com/pt>).

No final da leitura e análise orientada de cada segmento textual, os discentes realizaram atividades de preenchimento de espaços em branco com o objetivo de sistematizar a mensagem do poema e a expressividade dos recursos. Veja-se o exemplo da Figura 15.

Figura 15 – Exercício de sistematização



Fonte: *PowerPoint* elaborado pelo professor em formação inicial com recurso aos modelos disponibilizados na plataforma *Storyboard That*. (<https://www.storyboardthat.com/pt>)

Para além da leitura expressiva da BD e análise textual, procedeu-se à visualização de uma passagem do filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, que procurou que os discentes explorassem o significado do título do poema. Destarte, confrontou-se a imagem mental criada a partir da leitura do texto e a possibilidade de expansão do seu sentido.

Por outro lado, este poema possui um lugar de relevo no cancionero popular, visto que a versão musicada de Manuel Freire é conhecida por amplas camadas da população. Relembrando a fluidez sonora apontada por Urbano Tavares Rodrigues (2006), optou-se por dar a conhecer a versão musicada, o que permitiu aos alunos alargarem a sua visão da cultura portuguesa e consolidar o léxico com o qual contactaram previamente.

Ponderando que a terceira estrofe do poema realiza uma longa enumeração das invenções humanas a partir das múltiplas definições de “sonho”, propôs-se, também, uma atividade de expressão oral com base na instrução que se segue.

Como viram, o sujeito poético enumera, ou seja, faz uma lista de muitas invenções do Homem. Mas ainda há mais. Continuem essa enumeração e deem um exemplo. Para este efeito, devem utilizar um nome comum, tal como fez o sujeito poético.

Finalmente, o exercício indicado para trabalho de casa consistiu na realização de uma ficha de trabalho que pressupunha a integração do vocabulário do poema, explorado na BD, nos respetivos domínios conceituais (cf. Anexo 6). A tarefa foi iniciada nos últimos dez minutos do primeiro bloco. Os alunos submeteram os trabalhos completos, como habitual, na plataforma *Microsoft Teams*; os resultados dos mesmos serão escrutinados no capítulo dos resultados do plano de ação, visto que esta atividade se centra na monitorização do processo de ensino-aprendizagem do léxico.

Com efeito, na construção da ficha de trabalho apreciou-se os campos lexicais presentes no poema “Pedra Filosofal”, como se expõe na Figura 16. Tendo em mente o processo de conhecimento da palavra por parte dos discentes, que implica reconhecê-la como unidade léxica e ativá-la no dicionário mental, incluiu-se um novo campo lexical (Espaço/Universo), o que procurava antecipar a temática central do poema “Máquina do Mundo”, do mesmo autor, a analisar na aula de 50 minutos.

Figura 16 – Campos lexicais do poema “Pedra Filosofal”, de António Gedeão

Natureza: pinheiro, pedra, ribeiro.

Viagens marítimas: mapa, rosa dos ventos, caravela.

Artes (pintura, arquitetura, música, magia e teatro): tela, vitral, sinfonia, alquimista, bastidor, fuste, máscara grega, pincel, Colombina, Arlequim, capitel, contraponto.

Ciência e progresso tecnológico: radar, locomotiva, passarola voadora, foguetão, televisão, átomo, ultrassom.

Espaço/Universo: estrelas, buraco negro, porosidade.

Conforme aponta Luísa Ducla Soares (2006), António Gedeão atribuía primazia à ilustração apelativa. O poema “Máquina do Mundo”, à semelhança da “Pedra Filosofal”, incorpora um vocabulário relacionado com a Física e a Química, pelo que o esclarecimento lexical na pré-leitura, com recurso a meios audiovisuais, se tornou impreterível. Privilegiou-se, assim, a associação entre texto e imagem na leitura-compreensão do poema nos últimos 50 minutos do 2.º ciclo de investigação-ação.

A ativação de conhecimentos prévios pautou-se pela partilha do vocabulário associado ao Espaço/Universo que os alunos conheciam e que adquiriram nas aulas de Ciências Físico-Químicas no primeiro período do 7.º ano. A presente atividade precedeu a visualização de um excerto da série *Era uma vez o espaço* e o registo de dois aspetos mencionados no vídeo a propósito desta área concetual (cf. Figura 17).

Previamente à análise dos versos da primeira estrofe, associou-se palavras do poema a imagens, tendo como desiderato o esclarecimento da nomenclatura abstrata (cf. Figura 18). Já na leitura-compreensão da segunda estrofe, o questionário pedagógico, em interação oral com os discentes, circunscreveu-se aos tópicos seguintes (cf. Figura 19):

- exploração do significado das palavras «arrepio» e «fresta» e da ideia para a qual remetem;
- identificação da sequência de verbos («chamar», «ter», «erguer», «defrontar») e da mensagem que ela transmite no contexto do poema;
- identificação, na estrofe, dos antecedentes dos pronomes pessoais;
- análise da irregularidade na dimensão dos versos e da inexistência de rima, ao contrário do poema «Pedra Filosofal».

Figura 17 – Diapositivo 1 (aula de 50 minutos)

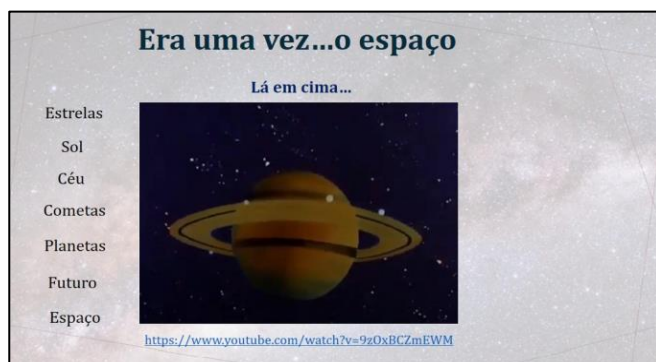


Figura 18 – Diapositivo 2 (aula de 50 minutos)

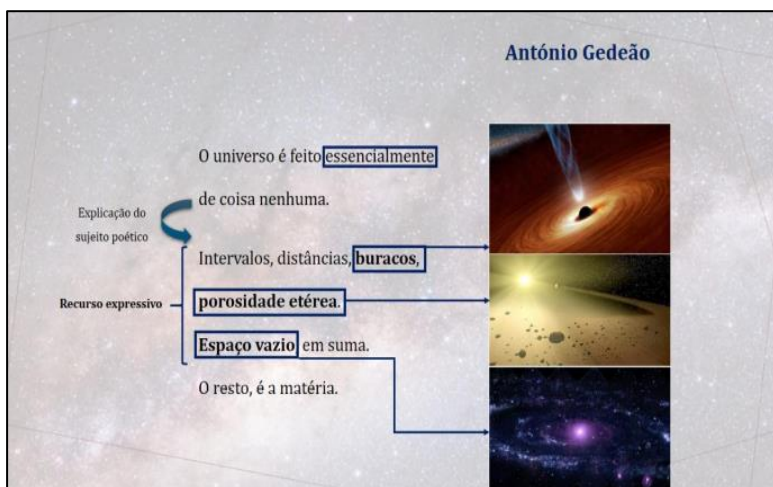
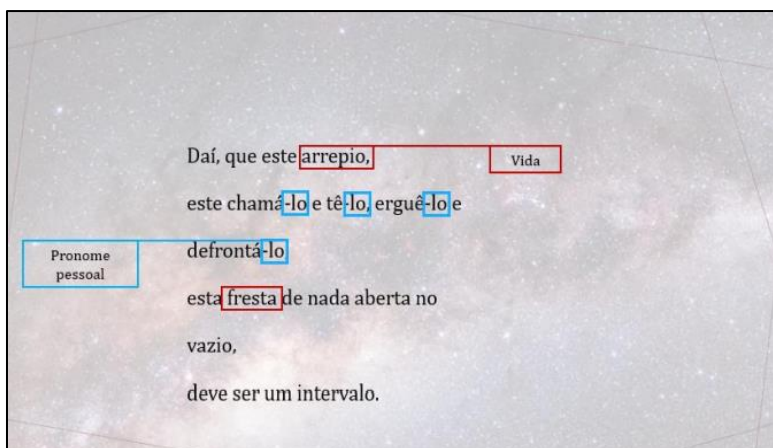


Figura 19 – Diapositivo 3 (aula de 50 minutos)



Fonte: PowerPoint elaborado pelo professor em formação inicial.

Por fim, os alunos realizaram uma breve atividade de escrita, de acordo com a instrução presente na Figura 20.

Figura 20 – Diapositivo 4 (aula de 50 minutos)

1. Propõe um título para este poema de António Gedeão, justificando.

4.3.2. Dados obtidos

No final do 2.º ciclo de investigação-ação, foram registados e coligidos, no diário de investigador, dados concernentes à participação dos alunos e ao desempenho nas tarefas indicadas. As informações mais relevantes encontram-se relatadas na Tabela 5.

Tabela 5 – Dados obtidos (2.º ciclo de investigação-ação)

Dados registados no diário de investigador
1. A inclusão, na sequência didática do bloco de 100 minutos, de momentos destinados à leitura expressiva e análise de uma BD exerceu um impacto positivo na motivação dos discentes, que rapidamente se envolveram nas atividades propostas. Neste sentido, o ritmo da aula tornou-se mais célere do que se tinha previsto na planificação, o que permitiu dedicar mais tempo à abordagem textual, designadamente ao estilo de António Gedeão.
2. Os alunos responderam com entusiasmo aos desafios relacionados com a identificação dos recursos expressivos (comparação, metáfora e enumeração) no final da leitura expressiva da BD, visto que os exercícios se articulavam com a narrativa abordada e preconizavam a síntese das suas ideias principais.
3. Atestou-se a curiosidade dos estudantes relativamente ao diálogo das personagens na BD e ao facto de este incluir palavras e expressões desconhecidas, tais como “bichinho álares”, “alquimista”, “contraponto”, “Colombina”, “Arlequim”, “passarola voadora” e “ultrassom”. Sempre que possível, articulou-se a abordagem lexical com o conhecimento prévio dos alunos, o que se constatou na exploração das palavras “base”, “fuste” e “capitel”, que conheciam vagamente das aulas de História. Quando não tinham um ponto de referência, o professor em formação inicial introduziu alguns saberes etimológicos e históricos, a par da visualização das imagens correspondentes, que visavam a descoberta autónoma do significado.
4. No exercício em que tinham de continuar a enumeração da terceira estrofe do poema, os discentes mencionaram os seguintes nomes comuns: “alegria”, “futebol”, “desporto”, “gastronomia” e “meta”. Alguns carecem de um determinante artigo definido ou indefinido, visto que a frase a completar era “o sonho é...”. Não obstante, a atividade articulou as vivências pessoais dos alunos e criou um espaço de partilha profícuo para a aprendizagem lexical.

4.4. Atividades complementares

Com vista à consecução do plano de ação, tendo em conta o limitado número de aulas a lecionar na prática pedagógica supervisionada, que possibilitaram somente dois ciclos de investigação-ação, foram desenvolvidas, em articulação com a professora titular da turma, outras atividades reservadas ao ensino explícito do léxico na pré-leitura, nomeadamente jogos interativos. No 2.º período, em virtude dos contrangimentos provocados pela pandemia de COVID-19, o *Microsoft Teams* constituiu a plataforma de ensino-aprendizagem e o meio de comunicação preferencial com os alunos.

Os jogos foram elaborados, pelo professor em formação inicial, no *website* learningapps.org e trabalharam o conto “Ladino”, de Miguel Torga, bem como a *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*, de Luis Sepúlveda, cuja leitura integral era obrigatória. A implementação iniciou-se em janeiro, em regime presencial, tendo considerado, posteriormente, o calendário das sessões síncronas do 7.º G.

A decisão de se construir atividades especificamente para o conto “Ladino” decorreu das dificuldades demonstradas pelos alunos, em vários momentos das aulas, em relação ao significado de certas unidades lexicais. A demorada decodificação revelou-se, analogamente, um entrave à compreensão. Como consequência, os discentes realizaram uma leitura em voz alta silabada, numa entoação desadequada, o que exigiu um maior número de aulas consignado à abordagem textual do que se tinha previsto.

A especificidade da linguagem do conto é corroborada por Óscar Lopes (1995), que nota o uso de termos explicitamente humanos para qualificar a esperteza de um animal. Aliás, nos primeiros parágrafos, verifica-se uma série monologal de troços discursivos que enceta uma sequência de atos de fala de difícil classificação. Esta vertente da análise textual ancora-se, como se sabe, no conhecimento lexical que os estudantes possuem.

Implementaram-se, por isso, atividades digitais que pretendiam auxiliar na decodificação do léxico do texto de Miguel Torga. O cumprimento das tarefas foi monitorizado, na sala de aula, pelo professor em formação inicial. Para o efeito, os alunos recorreram ao seu telemóvel para aceder ao *website* e dispuseram de um tempo pré-definido para realizar os exercícios, que foram posteriormente corrigidos.

O primeiro jogo, realizado a 13 de janeiro de 2021, assentou na associação entre palavras e imagens, incluindo a linha do texto, presente no manual *Entre Palavras*, que os discentes poderiam ler caso necessitassem do contexto para descobrir o significado. Cumpre mencionar que algumas definições se encontravam explanadas no glossário do manual, o que teve como objetivo promover a sua utilização crítica e autónoma. Observe-se a Figura 21, respeitante à tarefa do *website* suprarreferido.

Figura 21 – Exemplo de tarefa do Jogo 1



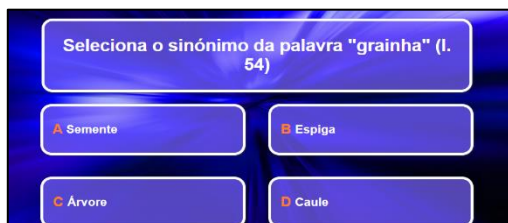
Fonte: <https://learningapps.org/display?v=pddbxbm32521> (acedido em 23 jul. 2021).

O segundo jogo, realizado a 14 de janeiro de 2021, incidiu, também, no conto “Ladino” e laborou as relações de sinonímia e antonímia. Este tema foi selecionado como objeto da atividade por constituir um dos acessos à estruturação de uma língua, designadamente no que se refere às relações de significado entre as palavras, representando uma forma reiterada de organização do léxico (Fernandes, 2009).

Na verdade, a antonímia e a sinonímia são fenómenos linguísticos que favorecem o desenvolvimento de uma rede mental de associações e a ampliação de novos significados para uma mesma unidade lexical (Fernandes, 2009). Demonstrou-se, assim, que as palavras podem adquirir vários sentidos. Embora exista um significado estável – o denotativo –, os sentidos das palavras podem alterar-se, dado que se vão atualizando na língua (Ezquerro, 2003), conforme se aludiu quando se especificou o registo literário.

Observe-se, na Figura 22, o exemplo de um exercício de sinonímia presente no segundo jogo interativo sobre o conto “Ladino”. A atividade completa encontra-se no Anexo 7.

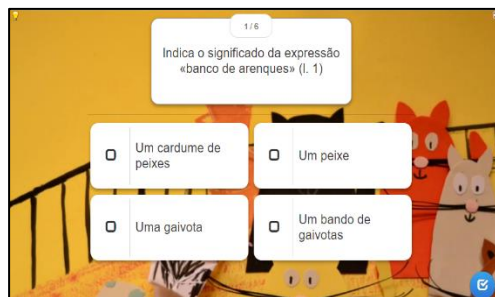
Figura 22 – Exemplo de tarefa do Jogo 2



Fonte: <https://learningapps.org/display?v=pbjuhod5v21> (acedido em 23 jul. 2021).

O terceiro jogo, na senda do *mobile learning* que, segundo Mónica Velosa (2014), deve privilegiar atividades digitais curtas e sucintas, incidiu no primeiro capítulo da obra *História de uma gaivota e de um gato que a ensinou a voar*, de Luis Sepúlveda, e serviu de trabalho de casa com vista à preparação da análise textual. O mesmo foi realizado no mês de fevereiro, no Ensino à Distância, e o seu objetivo prendeu-se com a descoberta do significado de expressões através da ativação dos conhecimentos presentes no léxico mental e da releitura de alguns fragmentos do texto. Atente-se no exemplo da Figura 23. Os restantes exercícios encontram-se discriminados no Anexo 8.

Figura 23 – Exemplo de tarefa do Jogo 3



Fonte: <https://learningapps.org/display?v=p28jqtwwt21> (acedido em 23 jul. 2021).

Em suma, estas atividades visavam que os discentes descobrissem o significado de unidades lexicais, pelo que a sua apresentação proporcionou um contexto e um cotexto. De facto, a planificação de situações contextualizadas ajuda os alunos a inferirem o significado de unidades lexicais e a recuperarem, de forma mais imediata, o léxico já aprendido, assim como a relacionarem os seus conhecimentos prévios com novos vocábulos e constituintes morfológicos, conforme explana Cláudia Soares (2016).

5. Análise dos inquéritos por questionário

Depois de se ter exemplificado algumas atividades em torno do léxico na fase da pré-leitura de diversos textos, procurar-se-á analisar, agora, os documentos recolhidos na prática pedagógica supervisionada e que apresentam informação útil para a reflexão sobre os objetivos traçados no presente projeto. Inserem-se, neste âmbito, os inquéritos por questionário, sendo que o seu uso, enquanto instrumentos de recolha de dados, prende-se com os pressupostos de um processo de triangulação metodológica, que consiste em combinar dois ou mais pontos de vista no sentido de obter uma compreensão mais global do fenómeno a analisar (Miranda, 2008).

Com o intuito de averiguar se o problema selecionado, materializado através da questão de partida e dos objetivos do estudo, espelhava a perspetiva dos alunos da turma, decidiu-se implementar um inquérito por questionário (Anexo 9) em dois momentos do percurso de investigação-ação (janeiro e junho de 2021). Os mesmos foram preenchidos individualmente, por cada aluno, tendo sido explicado o seu anonimato e confidencialidade, precavendo-se, assim, qualquer tipo de exposição de identidade.

Entre os principais eixos de análise, conta-se a perceção dos discentes quanto à importância do conhecimento lexical no processo de leitura-compreensão e sobre as atividades que consideram mais produtivas para a aprendizagem vocabular, designadamente quando se deparam com palavras desconhecidas. Inquiriu-se, ainda, sobre a frequência das dificuldades lexicais, no que tange ao significado das palavras desconhecidas aquando do processo de leitura. As questões monitorizaram, concomitantemente, a aprendizagens de novos vocábulos nas aulas de Português.

Seguindo as orientações metodológicas de Moreira (2004), formularam-se sobretudo questões estruturadas, de resposta fechada, o que se torna vantajoso para a interpretação dos dados. Atendendo a que o inquérito tem como objeto as perceções e opiniões, incluiu-se uma pergunta aberta que, visando a justificação de uma opinião favorável ou desfavorável sobre uma frase, permitiu que os inquiridos fornecessem informação adicional às alternativas contempladas nas perguntas de resposta fechada.

Assim, a primeira questão dicotômica averiguou a opinião dos alunos sobre a importância do conhecimento do significado das palavras para a compreensão textual. Como demonstram os Gráficos 1 e 2, referentes às duas aplicações do inquérito por questionário, os alunos foram unânimes no que concerne à importância do conhecimento do significado das palavras para o processo de compreensão.

Gráfico 1 – Percepção da importância do conhecimento do significado das palavras para a compreensão textual (1.ª aplicação)



Gráfico 2 – Percepção da importância do conhecimento do significado das palavras para a compreensão textual (2.ª aplicação)



A questão 2.1. recaiu no momento da aula de Português mais adequado, na opinião dos discentes, à aprendizagem de novas palavras. No primeiro inquérito, a maioria dos alunos (61%) referiu que a aprendizagem de novos vocábulos se deve processar durante a leitura dos textos, o que pode ser explicável pela rotina assente na consulta reiterada do glossário do manual perante as dificuldades na descodificação dos itens lexicais.

Na verdade, a percepção da importância da pré-leitura no processo de aprendizagem lexical incrementou com a implementação do projeto, e diminuiu a da pós-leitura (cf. Gráficos 3 e 4). Estas respostas podem decorrer do uso frequente, pelo professor em formação inicial, de outros suportes verbais, como se privilegiou nas atividades de compreensão do oral e na leitura da BD, na aula zero e no 2.º ciclo de investigação-ação.

Este facto dilui as diferenças entre o momento prévio, de antecipação e exploração vocabular (pré-leitura), e a abordagem textual propriamente dita (leitura).

Gráfico 3 – Momento da aula adequado à aprendizagem de palavras novas (1.ª aplicação)



Gráfico 4 – Momento da aula adequado à aprendizagem de palavras novas (2.ª aplicação)



Por sua vez, no primeiro questionário (questão 2.2.), dois terços dos alunos referiram sentir dificuldades na compreensão do significado de palavras aquando da leitura de textos. No segundo, a percentagem foi a praticamente a mesma (60%), o que denota uma perceção idêntica dos discentes perante as suas dificuldades lexicais. Os resultados são expectáveis, pois este projeto somente trabalhou, circunstancialmente, com alguns textos e atividades didáticas. Não se eliminou, assim, todas as dificuldades vocabulares, que se articulam com os hábitos de leitura e o treino da escrita, por exemplo.

Quanto à frequência das dificuldades na compreensão do significado (questão 2.2.1.), que se considera mais relevante para o presente estudo, dado que indicam a evolução

da consciência do problema, observe-se os gráficos 5 e 6. Os resultados evidenciam o incremento da resposta “muitas vezes”, que pode ser compreensível pelo afinar da percepção relativamente à centralidade do léxico na compreensão textual. A reflexão sobre a língua, realizada de modo sistemático, pode, portanto, ter-se traduzido num autoconhecimento mais alargado sobre as dificuldades na compreensão do significado, o que é benéfico para o ensino-aprendizagem. Por um lado, o estudo de uma língua engloba a reflexão sobre o seu funcionamento e, “quando apoiada em atividades significativas (...), desenvolve o domínio, consciente e crítico, da linguagem verbal e contribui decisivamente para a consolidação dos esquemas fundamentais da cognição” (Cordas, 2006, p. 43). Por outro, o autoconhecimento relaciona-se com uma melhor compreensão dos conteúdos estudados (Godoy & Tavares, 2016). Nos restantes parâmetros, não se registaram diferenças significativas no número de respostas, pois a maioria dos alunos assinalou, somente, dificuldades pontuais (“às vezes”).

Gráfico 5 – Frequência das dificuldades na compreensão do significado de palavras durante a leitura textual (1.ª aplicação)

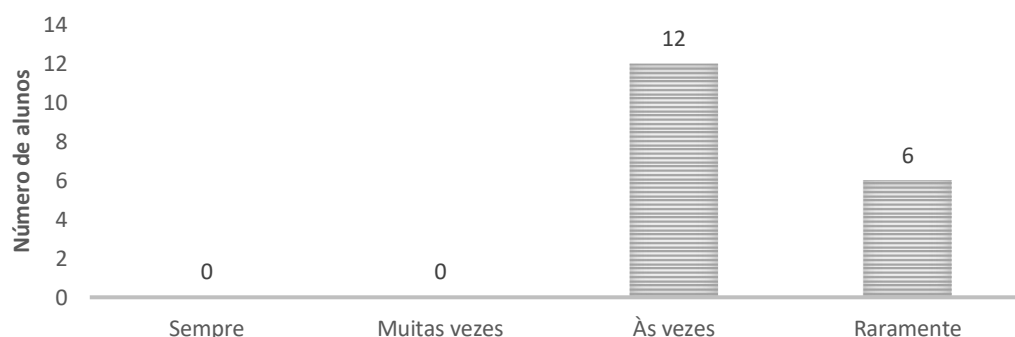
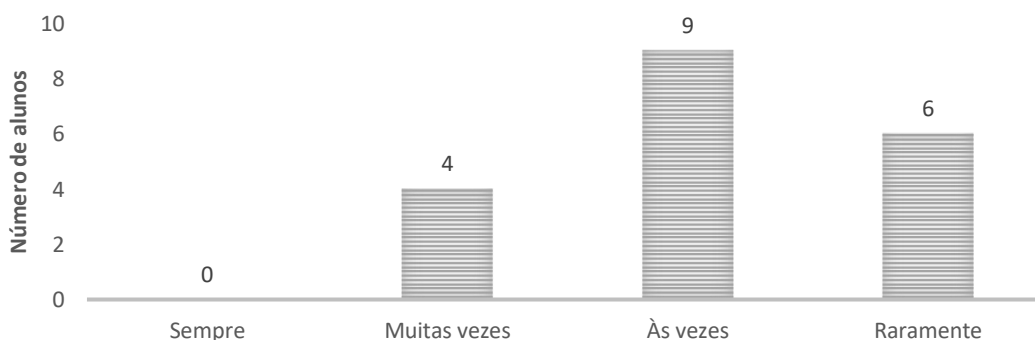


Gráfico 6 – Frequência das dificuldades na compreensão do significado de palavras durante a leitura textual (2.ª aplicação)



Em relação à questão 3.1, concernente às estratégias acionadas pelos alunos para compreender o significado de uma palavra desconhecida, atente-se na Tabela 6. Convém frisar que os discentes podiam selecionar mais do que uma opção de resposta.

Tabela 6 – Resultados da questão 3.1. do inquérito por questionário

Estratégias utilizadas para a descoberta do significado de uma palavra desconhecida	N.º de respostas	
	1.ª aplicação	2.ª aplicação
a. Procurar na memória	5	7
b. Descobrir pelo contexto	11	12
c. Relacionar com outras palavras do texto	3	6
d. Relacionar com imagens	5	8
e. Relacionar com outros textos	2	2
f. Substituir por um sinónimo	5	7
g. Analisar o processo de formação	1	2
h. Identificar a classe de palavras	1	1
i. Recorrer ao dicionário	6	9
j. Consultar os glossários do manual	6	6
k. Sublinhar a palavra e voltar ao texto mais tarde	5	3
l. Pesquisar o significado na <i>Internet</i>	8	11
Total de respostas	58	74

É possível concluir, a partir das informações da Tabela 6, uma maior utilização, após a implementação do projeto, de estratégias para a decodificação do significado. Destaque-se, como exemplos ilustrativos de uma consciência mais apurada dos alunos face à importância da ativação de mecanismos para a descoberta do significado, o recurso à memória, ao contexto, à sinonímia, ao dicionário e à pesquisa na *Internet*.

Examinando a questão 4, que se relaciona com a aprendizagem de palavras novas na aula de Português, todos os alunos responderam afirmativamente em ambas as aplicações do inquérito. O item 4.1., cujos resultados se encontram coligidos na Tabela 7, prende-se, por sua vez, com as estratégias usadas para a aprendizagem lexical.

Tabela 7 – Resultados da questão 4.1. do inquérito por questionário

Estratégias utilizadas para a aprendizagem de palavras novas	N.º de respostas	
	1.ª aplicação	2.ª aplicação
a. Decorar a palavra e o seu significado	9	9
b. Escrever a palavra e o seu significado no caderno diário	9	11
c. Associar a palavra a imagens	1	6
d. Associar a palavra a outras palavras conhecidas	4	5
e. Elaborar mapas e esquemas sobre o significado da palavra	0	1
f. Rer o texto onde a palavra apareceu pela primeira vez	6	7
g. Rever os apontamentos da aula onde a palavra foi ensinada	5	4
h. Consultar o dicionário para relembrar o significado	2	3
i. Consultar os glossários do manual para relembrar o significado	3	4
j. Pesquisar na Internet para relembrar o significado	6	8
Total de respostas	45	58

Novamente, constata-se o incremento das estratégias selecionadas após a implementação do projeto. Este aumento relaciona-se, possivelmente, com o tempo e atenção que foram dedicados a estes assuntos nas aulas, pelo que os alunos ficaram mais exigentes na adoção de estratégias para a aprendizagem lexical. Sublinhe-se as

respostas relativas ao registo do significado das palavras no caderno diário, à associação entre palavras e imagens, como se efetuou no 1.º ciclo de investigação-ação, e, ainda à pesquisa na *Internet*, o que pode decorrer das atividades operacionalizadas através dos jogos interativos. Enquanto que, de acordo com Oxford (1990), a associação com imagens configura uma estratégia de memória, regulando-se por ligações mentais, as restantes correspondem a estratégias cognitivas, de “revisão, sistematização e seleção” (Carrilho, 2015, p. 153). Por outro lado, a questão 4.2. focalizou-se nas atividades mais preponderantes, na opinião dos alunos, para a aprendizagem lexical (Tabela 8).

Tabela 8 – Resultados da questão 4.2. do inquérito por questionário

Atividades importantes para a aprendizagem lexical	N.º de respostas	
	1.ª aplicação	2.ª aplicação
a. Leitura de Banda Desenhada	7	9
b. Associação entre palavras e imagens	6	8
c. Associação entre palavras (sinónimos/antónimos)	7	12
d. Jogos sobre vocabulário	6	9
e. Apresentações orais sobre o significado das palavras	7	4
f. Trabalhos de casa sobre vocabulário	1	6
g. Revisão da formação de palavras	4	4
h. Visualização de vídeos sobre o significado das palavras	3	6
Total de respostas	41	58

Os alunos selecionaram na última aplicação, à semelhança dos itens anteriores, um maior número de atividades, o que pode ser explicado por uma maior consciência das dificuldades lexicais, e pelo facto de terem trabalhado insistentemente este domínio em contexto letivo. Considera-se pertinente o aumento das respostas que correspondem a atividades pedagógico-didáticas trabalhadas no presente estudo, tais como: a leitura de BD, a associação entre palavras e imagens, o recurso aos processos de sinonímia e antonímia, e os jogos/trabalhos sobre o vocabulário de textos variados.

Por fim, importa analisar as respostas à pergunta 3, de resposta aberta, cuja instrução era a seguinte:

Indica se concordas ou discordas da seguinte frase. Justifica a tua resposta.

«A aprendizagem de novas palavras ajuda a ler e a escrever melhor.»

Transcreve-se alguns comentários escritos pelos alunos, organizados em dois grupos – (a) e (b) –, correspondentes às duas aplicações do inquérito, cada um com seis respostas. Na sequência dos exemplos, apresenta-se uma breve discussão comparativa das referidas perguntas, adiantando, assim, alguns resultados do plano de ação.

Grupo (a) – 1.ª aplicação do inquérito por questionário

- A01: “Não, porque não é preciso saber novas palavras para se ler melhor”.
- A02: “Na minha opinião, ajuda a ler melhor as frases do texto”.
- A03: “Concordo, porque é ao ler que se aprende outras palavras”.
- A04: “Concordo, porque ao ler a escrever novas palavras podemos expressar-nos melhor e conhecer o significado de alguns textos e frases”.
- A05: “Concordo, pois, para entender o contexto de um livro, temos de saber o significado de certas palavras e, para escrever melhor, devemos aumentar o nosso vocabulário”.
- A06: “Concordo, porque a aprendizagem de novas palavras ajuda a compreender melhor as histórias dos textos”.

Grupo (b) – 2.ª aplicação do inquérito por questionário

- A07: “Concordo, pois conhece-se novas palavras e novos significados”.
- A08: “Concordo, porque é preciso saber as palavras para entender os textos, e também para escrever e falar melhor”.
- A09: “Concordo, porque podemos interpretar os textos de várias formas, então é importante saber o sentido certo”.

- A10: “Concordo, porque o conhecimento de novas palavras ajuda a decifrar o texto”.
- A11: “Concordo, porque ao aprender mais palavras conseguimos ler mais textos e ficamos mais cultos”.
- A12: “Sim, sem dúvida, porque temos mais conhecimento e conseguimos ler e escrever melhor”.

Comparando as respostas do grupo (a) com as do grupo (b), é possível verificar algumas especificidades que espelham o impacto das atividades do plano de ação. No grupo (a), os exemplos transcritos traduzem opiniões centradas nas vantagens do conhecimento lexical na expressão oral, na escrita e, sobretudo, na leitura, nomeadamente ao nível da decifração e da compreensão da mensagem veiculada pelas obras (“ajuda a ler melhor as frases do texto”; “conhecer o significado de alguns textos e frases”; “para entender o contexto de um livro”; “ajuda a compreender melhor as histórias dos textos”). A estas constatações, acrescenta-se o facto de apenas um aluno ter discordado da afirmação, apesar de não ter desenvolvido cabalmente o seu argumento, o que não se verificou no segundo questionário, em que todos os alunos manifestaram concordância com a frase.

Por outro lado, no grupo (b), para além de reiterarem os efeitos do conhecimento lexical na leitura e na escrita, os alunos já reconhecem a polissemia da linguagem literária (“podemos interpretar os textos de várias formas”; “o sentido certo”) e associam a ampliação do acervo lexical a um conseqüente aumento dos conhecimentos literários e culturais (“conseguimos ler mais textos e ficamos mais cultos”).

Em síntese, através dos testemunhos escritos dos discentes, atesta-se uma evolução na perceção, neste domínio, ao nível da consciência das dificuldades referentes à descodificação de unidades lexicais no processo de compreensão textual. Além disso, os alunos apontam a necessidade de se mobilizarem estratégias específicas, o que confirma a mudança generalizada de resultados nas perguntas de resposta fechada.

6. Resultados do plano de ação

Tendo em conta os dados descritos ao longo do projeto, a par da análise dos inquéritos por questionário efetuada no capítulo anterior, várias são as ilações que podem ser retiradas. Apresenta-se, de seguida, os resultados do plano de ação avaliados no final do ano letivo, iniciando pela atividade de monitorização da aprendizagem lexical realizada, como tarefa de trabalho para casa, no final do 2.º ciclo de investigação-ação.

De facto, a atividade (Anexo 6) teve resultados satisfatórios, demonstrando uma evolução positiva na competência léxico-gramatical dos alunos. Esta ilação apoia-se no facto de que os discentes procederam ao reconhecimento das palavras que constam do poema “Pedra Filosofal” e integraram-nas em campos lexicais. O adiantamento do vocabulário, na etapa da pré-leitura, permitiu, deste modo, a assimilação dos vocábulos no léxico mental e a sua utilização em tarefas subsequentes que exigiam outras operações cognitivas. Veja-se, a seguir, dois exemplos dos trabalhos elaborados.

Figura 24 – Exemplo 1 da tarefa de monitorização da aprendizagem lexical

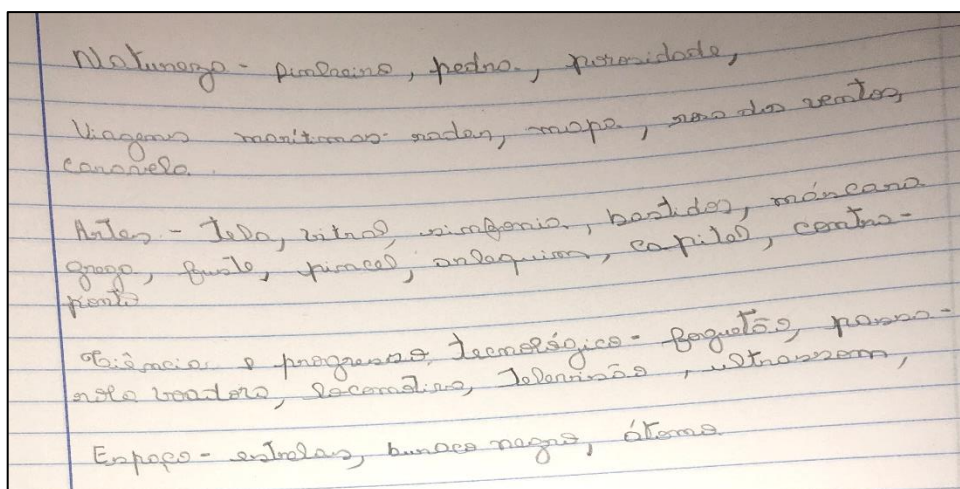
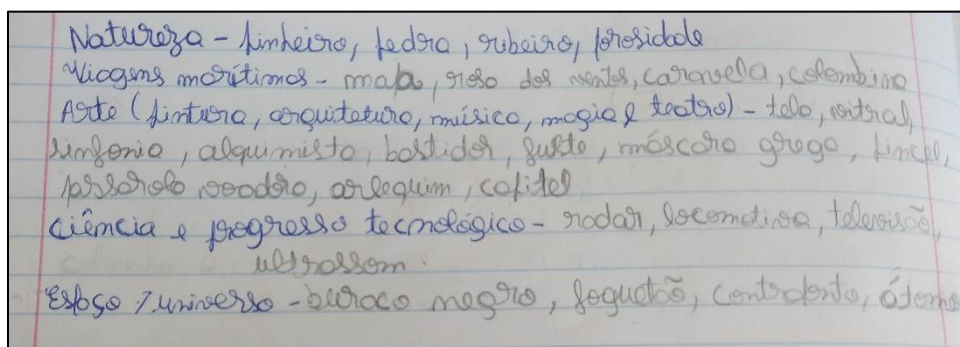


Figura 25 – Exemplo 2 da tarefa de monitorização da aprendizagem lexical



Em acréscimo, as estatísticas de acesso aos jogos interativos, disponibilizadas pelo *website Learning Apps*, comprovam a utilização frequente, por parte dos alunos, destes exercícios de exploração lexical, ultrapassando uma centena de acessos e de tentativas de realização. Consequentemente, os mesmos assertam o empenho dos estudantes nas tarefas que adotaram este enquadramento pedagógico-didático.

Como indicador de melhoria do conhecimento lexical, julga-se pertinente analisar o teor dos glossários individuais elaborados pelos alunos, visto que demonstra o uso intencional de uma estratégia de aprendizagem (cf. Carrilho, 2015), correspondendo a um trabalho de ampliação do repertório vocabular. Além disso, resultam da procura ativa dos discentes de ultrapassar as dificuldades lexicais aquando da compreensão de textos literários e não literários, com vista ao aperfeiçoamento do léxico.

Observe-se os registos fotográficos das Figuras 26 e 27, correspondentes a dois excertos de glossários individuais produzidos pelos alunos nos seus cadernos diários.

Figura 26 – Exemplo 1 de glossário individual

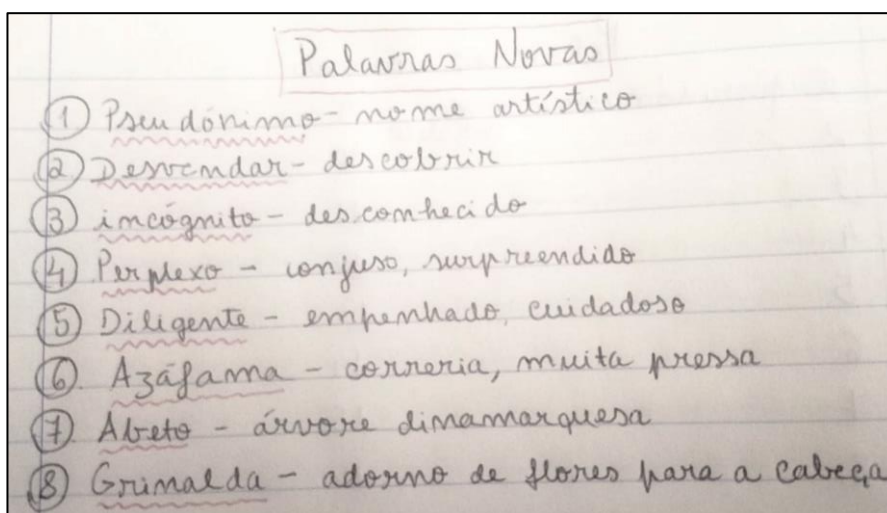
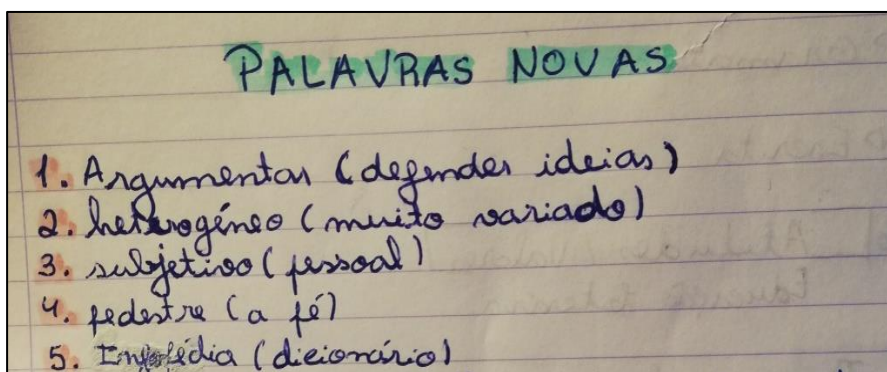


Figura 27 – Exemplo 2 de glossário individual



A elaboração intencional destas listas de palavras novas, através do registo no caderno diário, contrasta com a falta de empenho na realização de outras atividades, particularmente nos trabalhos para casa e nas atividades de escrita. Estas listas configuram um comportamento estratégico de aquisição de novo vocabulário, visto que os discentes mobilizam mecanismos de autorregulação passíveis de agilizar a compreensão, o armazenamento e a recuperação da informação (Cariilho, 2015).

No que respeita ao seu conteúdo, importa sublinhar que a maior parte dos alunos procedeu, unicamente, ao registo do termo e do significado, sem referir a fonte utilizada para descobri-lo. Subentende-se que a fonte principal terá sido a *Internet*, quando preenchido em casa, ou os contributos das intervenções do professor em formação inicial, quando preenchido na sala de aula. Repare-se que, na figura 26, o aluno registou vocábulos introduzidos nas aulas do 1.º ciclo de investigação-ação, tais como “abeto”, “azáfama” e “grinalda”. Em três entradas, apontou mais do que um significado, tendo em consideração que as palavras assumem vários sentidos nos textos literários.

Finalmente, recupera-se os dados obtidos na aula zero e nos dois ciclos de investigação-ação, registados no diário de investigador, em que se observa as consequências vantajosas do ensino do léxico, na pré-leitura, no âmbito da compreensão textual.

Na verdade, as observações apuradas na aula zero remetem para o papel do léxico na antecipação de tarefas do compreensão do oral. No 1.º ciclo de investigação-ação, em que se recorreu à associação entre palavras e imagens, os dados atestam a familiarização com a estrutura da sequência descritiva de *O Cavaleiro da Dinamarca*. Os discentes foram capazes de integrar vários hipónimos num hiperónimo e de classificar os recursos expressivos do texto. No 2.º ciclo, para além do envolvimento nas atividades estimulado pela leitura da BD, o ensino do léxico possibilitou, novamente, a identificação célere dos recursos expressivos, desta vez no poema “Pedra Filosofal”. Incentivou-se, assim, o recurso ao léxico mental, visto que os alunos recorreram à memória para relembrar o significado de unidades lexicais não utilizadas no discurso corrente. Por fim, estes e outros contributos da prática pedagógica serão sistematizados no próximo capítulo, em que se tecem as considerações finais do projeto.

Considerações finais

O presente estudo de investigação-ação consiste num modesto contributo para o entendimento dos benefícios que a implementação de um programa de ensino explícito do léxico na pré-leitura acarreta na compreensão textual de alunos do 7.º ano.

Neste sentido, retoma-se a questão de partida, elencada no primeiro capítulo do trabalho, com vista a formular algumas reflexões finais: “de que forma o conhecimento lexical, fomentado através de atividades realizadas na pré-leitura, contribui para a compreensão textual dos alunos?”.

Conclui-se, primeiramente, no que tange às perceções e opiniões sobre a centralidade do léxico na compreensão textual, que a maioria dos discentes reconhece a relevância da aprendizagem deste domínio e que a aula de Português se afigura um espaço privilegiado de reflexão sobre o funcionamento e a estrutura da língua.

Do mesmo modo, é visível, tendo em conta as atividades realizadas nos dois ciclos de investigação-ação, o papel nuclear do conhecimento lexical na leitura-compreensão, na medida em que influi diretamente na qualidade da abordagem dos textos. De forma mais ou menos explícita, os dados apurados confirmam a importância desta área na resolução de problemas concretos em tarefas realizadas em contexto de aula.

Desta forma, a importância de uma postura reflexiva sobre a linguagem justificou a conceção cuidadosa dos materiais didáticos, visando, para além do conhecimento linguístico, o desenvolvimento da compreensão leitora, desbloqueando o impasse na descodificação do significado de vocábulos integrados em textos literários.

Por sua vez, a exploração lexical com recurso a jogos interativos revelou-se uma ferramenta útil na promoção do envolvimento dos estudantes, podendo ser usada, de modo pontual, no âmbito de uma compreensão mais célere de textos com maior complexidade temática e linguística, designadamente na apreensão das ideias principais e na identificação/classificação dos recursos expressivos.

A título de exemplo, a elaboração autónoma de listas de vocabulário constitui um comportamento estratégico de aprendizagem vocabular, por parte dos alunos, e

espelha o contributo decisivo que desempenham as ações implementadas, pelo professor em formação inicial, para o ensino do léxico. Esta dimensão torna os discentes “capazes de reter e recuperar de forma efetiva palavras novas” (Carrilho, 2015, p. 23), e contrasta com o desinteresse evidenciado noutras tarefas indicadas durante o ano letivo. No entanto, devem apontar-se alguns constrangimentos, que podem ser ultrapassados noutras circunstâncias, tais como:

- o facto de a amostra ser reduzida e de não existir um grupo de controlo;
- o limitado número de aulas consignado ao projeto de investigação-ação e a sua distância temporal, dado que a prática pedagógica se dividiu entre duas turmas, o que impediu que o tema fosse trabalhado com a profundidade desejada;
- o ensino remoto de emergência, que obstaculizou metodologias colaborativas;
- a existência de impedimentos na recolha dos dados, provocados por atrasos sistemáticos na entrega dos trabalhos através da plataforma *Microsoft Teams*;
- o reduzido inventário de estratégias pedagógico-didáticas, tendo sido aplicadas somente aquelas que se consideravam mais relevantes para a turma em apreço;
- não se terem planeado oficinas de escrita, que podem constituir momentos de aprofundamento do conhecimento lexical, já que esta é uma dimensão central, de acordo com o modelo que explora as relações entre conhecimento lexical, compreensão da leitura e qualidade da produção escrita contemplado no quadro teórico (cf. Duarte, 2011, p. 10).

Neste seguimento, a diversificação de atividades didáticas propostas neste projeto ultrapassa a dimensão do alargamento do capital lexical *per se*, encetando uma simbiose entre o conhecimento linguístico e o literário, dado que:

- a associação entre palavras e imagens permite criar uma imagem mental do texto, facilitando a identificação posterior da sua estrutura prototípica e dos recursos expressivos que o configuram, como se verificou na antecipação lexical da sequência descritiva de *O Cavaleiro da Dinamarca*;

- a reutilização dos itens lexicais ensinados na pré-leitura em tarefas subsequentes, como se privilegiou no 2.º ciclo de investigação-ação, através da leitura da BD e de exercícios de sistematização, origina efeitos positivos na integração dos mesmos no léxico mental dos alunos. Contribui-se, assim, para uma aprendizagem plena, isto é, ao nível do reconhecimento do significante, da integração do significado e da sua utilização noutros contextos/cotextos.

Deste modo, considera-se que foram cumpridos os objetivos de investigação traçados inicialmente, respeitantes à implementação e avaliação de atividades que fomentassem o conhecimento lexical e facilitassem a compreensão dos textos abordados.

Com vista a incentivar a realização de estudos que atribuam primazia ao ensino do léxico na pré-leitura, devidamente ancorados nas especificidades textuais e adequados às capacidades linguísticas dos alunos, apontam-se caminhos futuros de investigação.

Primeiramente, é necessário aumentar o investimento no conhecimento explícito da língua e em atividades que potenciem a aprendizagem lexical por reflexão e descoberta, como forma de construção ativa do conhecimento. De facto, seria vantajoso conhecer-se as perspetivas, perceções, opiniões e práticas dos docentes do 3.º ciclo do Ensino Básico acerca do ensino lexical, considerando a linha metodológica de Raquel Laranjeira (2013) para o 1.º ciclo. Estes estudos poderiam incluir a análise de dados resultantes dos efeitos da antecipação textual, com recurso ao léxico, na fase da pré-leitura.

Importa, ainda, investigar a preparação científica e didática de que os docentes precisam para desenvolver, de modo criativo e sistemático, o ensino explícito do léxico nas aulas de Português. Seria igualmente interessante medir, por meio de testagem explícita, os conhecimentos lexicais dos alunos no início de um ano letivo e no final de uma intervenção do tipo da de que se deu conta neste trabalho de investigação-ação.

Em jeito de balanço final, apesar das limitações que decorreram do número de aulas lecionadas, de nem todas poderem ter sido dedicadas à questão do léxico, de o ensino presencial ter sido prejudicado pelo confinamento devido à pandemia de COVID-19, e do facto de os alunos evidenciarem resistência a atividades linguísticas que implcassem maior labor e reflexão, assevera-se que o ensino do léxico na pré-leitura constitui uma

oportunidade vantajosa para a melhoria do conhecimento lexical. Esta abordagem pedagógica revela-se pertinente quando os alunos revelam uma carência ao nível de estratégias de análise estrutural. Com efeito, o trabalho cognitivo e lúdico que se pode fazer com o léxico torna o aluno mais competente e promove a relação direta com os textos. Por isso, o ensino explícito de aspetos lexicológicos e semânticos apela ao interesse e curiosidade epistemológica, traduzindo-se em aprendizagens significativas.

Referências Bibliográficas

- Adam, J-M. (1992). *Les textes: Types et prototypes, Récit, description, argumentation et dialogue*. Nathan.
- Agrupamento de Escolas de Ermesinde (2018). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ermesinde 2018-2021*.
<https://aeermesinde.net/ae/index.php/agrupamento/documentos-orientadores/286-projeto-educativo-agrupamento-2018-2021/file> (acedido em 28 jun. 2021).
- Agrupamento de Escolas de Ermesinde (2021). *Plano de Ação E@D – Ensino à Distância*
<https://aeermesinde.net/ae/images/pdfs/PLANO DE AO ED 2020- 2021.pdf>
(acedido em 28 jun. 2021).
- Aitchison, J. (2003). *Words in the Mind: An introduction to the mental lexicon*. Blackwell.
- Alves, F. (2004). Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Revista Millenium* (29), 222-239.
- Andersen, H. (1992). *Os mais belos contos de Andersen*. Civilização.
- Andresen, S. (2004). *O Cavaleiro da Dinamarca*. Figueirinhas.
- Araújo, C. (2011). O Lugar das Palavras na Aula de Língua Materna. *Eduser – Revista de Educação*, 3 (2), 60-81.
- Barbeiro (1999). *Os alunos e expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bartra, A. (2009). La enseñanza del léxico. In E. Miguel. (Org.), *Panorama de la Lexicología* (pp. 435-463). Editorial Ariel.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e de Educação*. Gradiva.
- Berthiaume, R., Anctil, D., & Daigle, D. (2020). Les effets d'un dispositif d'enseignement du vocabulaire pluridimensionnel et multimodal sur les connaissances lexicales d'élèves en quatrième primaire. *Lidil: Revue de linguistique et de didactique des*

- langues. Recherches actuelles en didactique du lexique: avancées, réflexions, méthodes*, (62), 1-21. <http://journals.openedition.org/lidil/8502> (acedido em 4 ago. 2021).
- Bogaards, P. (1994). *Le Vocabulaire dans l'Apprentissage des Langues Étrangères*. Haïter/Didier.
- Bolívar, A. et al. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Editorial la Muralla.
- Campos, A., Pinheiro, L., & Guimarães, S. (2012). A consciência fonológica, a consciência lexical e o padrão de leitura dos alunos com dislexia de desenvolvimento. *Revista Psicopedagogia*, 29 (89), 194-207.
- Carrilho, A. (2015). *Aprendizagem estratégica de vocabulário em português língua segunda e português língua estrangeira* (Tese de Doutoramento, Universidade da Beira Interior). Repositório digital da UBI. <http://hdl.handle.net/10400.6/3963> (acedido em 4. ago. 2021).
- Carvalho, C. (2009). *Interação Verbal e Estilos de Aprendizagem* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Repositório Aberto da Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10216/20351> (acedido em 24 jul. 2021).
- Chaves, R. (2013). Organização do léxico. In E. Raposo, M. Nascimento, M. Mota, L. Segura, A. Mendes (Eds.), *Gramática do Português* (pp. 185-214). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cohen, L., & Manion, I. (1994). *Research Methods in Education* (4.^a ed). Routledge.
- Cordas, M. (2006). Crenças didáticas sobre a descrição. O caso do grupo nominal. In I. M. Duarte, O. Figueiredo (Orgs.), *Terminologia linguística: das teorias às práticas. Actas do Encontro* (pp. 43-57). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Correia, M. (2000). Homonímia e polissemia – contributos para a delimitação dos conceitos. *Palavras* (19), 57-75.

- Correia, M. (2011). Produtividade Lexical e Ensino da Língua. In A. Valente, M. Pereira (Orgs.) *Língua Portuguesa: descrição e ensino* (pp. 223-237). Parábola.
- Correia, M. (2020). *Os jovens têm um vocabulário reduzido?* Diário de Notícias. <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/14-nov-2020/os-jovens-tem-um-vocabulario-reduzido-13033800.html> (acedido em 29 jun. 2021).
- Correia, M., & Lemos, S. (2005). *Inovação lexical em português*. Edições Colibri e Associação dos Professores de Português.
- Costa, M. A. (1992). Leitura: conhecimento linguístico e compreensão. In M. R. Delgado-Martins et al. (Orgs.), *Para a Didática do Português – Seis estudos de linguística* (pp. 75-117). Edições Colibri.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355- 379.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos*. Porto Editora.
- Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. (2018). *Educating the whole child: Improving school climate to support student success*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/educating-whole-child> (acedido em 29 jun. 2021).
- Presidência do Conselho de Ministros (2018). Decreto-Lei n.º 129/2018. *Diário da República*, I série, 54. <https://data.dre.pt/eli/diario/1/129/2018/0/pt/html> (acedido em 29 jun. 2021).
- Presidência do Conselho de Ministros (2020). Decreto-Lei n.º 14-G/2020. *Diário da República*, I série, 73. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/14-G/2020/04/13/p/dre> (acedido em 29 jun. 2021).
- DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf (acedido em 29 jun. 2021).

- DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0> (acedido em 29 jun. 2021).
- DGE (s/d). *Dicionário Terminológico para Consulta em Linha*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. <http://dt.dge.mec.pt/index.php?id=n127> (acedido em 29 jun. 2021).
- Dreyfus, M. (2004, 26-28 ago.). Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire. *9e colloque international de l'AIRDF (Association internationale de recherche en didactique du français)*. Québec, Canadá. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03072253> (acedido em 4 ago. 2021).
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical* (colab. M. Colaço, M. J. Freitas, A. Gonçalves). Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, I. M. (2008). Ensino da Língua Portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários In C. Henriques, D. Simões, A. Ferraz, *Língua Portuguesa, Educação & Mudança* (pp. 210-232). Editora Europa.
- Ezquerria, M. (2003). La enseñanza del léxico y el uso del diccionario. In F. Moreno (Ed.), *Cuadernos de didáctica del Español/LE* (pp. 7-117). Arco Libros S.L.
- Fajardo, A., Hernández, J., & González, A. (2012). Acesso léxico y comprensión lectora: un estudio com jóvenes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (2), 25-33. <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-fajardoetal.html> (acedido em 29 jun. 2021).
- Fernandes, N. (2009). *Relações semânticas de Sinonímia e Antonímia: Contributo para o Desenvolvimento da Competência Lexical na Aula de Português Língua Estrangeira*

(Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Repositório Aberto da Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10216/20289> (acedido em 28 jul. 2021).

Figueiredo, E. (2011). O desenvolvimento da competência lexical. Algumas notas sobre o ensino-aprendizagem do léxico no Ensino Secundário. In I. M. Duarte, O. Figueiredo, (Eds.), *Português, Língua e Ensino* (pp. 365-386). U. Porto Editorial.

Figueiredo, O. (2010). A língua como acto e como atitude. Da competência comunicativa às competências culturais. *Limite* (4), 167-180.

Figueiredo, O. (2011). Ensino-aprendizagem do léxico. Orientações metodológicas. In I. M. Duarte, O. Figueiredo, (Eds.), *Português, Língua e Ensino* (pp. 345-362). U. Porto Editorial.

Figueiredo, O., & Bizarro, R. (1999). A leitura como um processo cognitivo. In M. Pinto, J. Veloso & B. Maia (Orgs.), *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000 – Proceedings of the 5.th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics* (464-470). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Fonseca, F. I. (1987). Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos. In F. I. Fonseca (Org.) *Gramática e Pragmática: Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português* (pp. 117-131). Porto Editora.

Fonseca, F. I. (2002). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da Literatura. In C. Mello et al., *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura* (pp. 37-45). Almedina.

Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia*. Edições Paz e Terra.

Gedeão, A. (1975). *Poesias completas (1956 – 1967)*. Portugália.

Giasson, J. (2000). *A compreensão da leitura (práticas pedagógicas)*. Edições ASA.

- Grübel, J. M., & Bez, M. R. (2006). Jogos Educativos. *Revista Renote*, 4 (2), 1-9. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.14270> (acedido em 7 jul. 2021).
- Godoy, H., & Tavares, R. (2016). Autoconhecimento e aprendizagem: uma educação de qualidade. *Unifal em Pesquisa*, 6 (2), 1-14.
- Krashen, S. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Laranjeira, R. (2013). *Desenvolvimento lexical: perspectivas e práticas de professores no 1.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa). Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/3129> (acedido em 3 ago. 2021).
- Lopes, O. (1995). *A Busca de Sentido*. Editorial Caminho.
- MEC (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf (acedido em 29 jun. 2021).
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, 2, 66-83.
- Miranda, R. (2008). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: um estudo no 1.º ciclo* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa). Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5489> (acedido em 24 jul. 2021).
- Molina, J. (2004). Las unidades léxicas en español. La Enseñanza de Léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera. *Revista Carabela Segunda Etapa*, (56), 27-50.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Almedina.

- Moreira, M. (2016). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-ação na formação de supervisores. In F. Vieira et al., *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 109-128). Edições Pedagogo.
- Nation, P., Coady, J. (1998). Vocabulary and reading. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary and language teaching* (pp. 97-109). Longman.
- Pinto, M. G. (2016). A escrita académica: um jogo de forças entre a geração de ideias e a sua concretização, *Signo*, 41, 53-71.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle Publishers.
- Rio-Torto, G. (2006). O Léxico: semântica e gramática das unidades lexicais. In M. F. Athayde, *Estudos sobre léxico e gramática* (pp. 11-34). CIEG/FLUC.
- Rio-Torto, G., Rodrigues, A., Pereira, A., Pereira, R., & Ribeiro, S. (2013). *Gramática Derivacional do Português*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Rodrigues, A. D. (2009). Cotexto. In C. Ceia. (Coord.), *E-Dicionário de Termos Literários* <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/cotexto/> (acedido em 29 jun. 2021)
- Rodrigues, A. S. (2015). *A Gramática do Léxico. Morfologia Derivacional e Léxico Mental*. Lincom.
- Rodrigues, U. T. (2006). António Gedeão: decifrador do mundo, alquimista do sonho. In Biblioteca Nacional (Org.), *Estudos sobre o autor: António é o meu nome. Rómulo de Carvalho*. Biblioteca Nacional. <https://purl.pt/12157/1/estudos/urbano-tavares-rodrigues.html> (acedido em 6 jul. 2021).
- Sá, C. (2016). Banda desenhada e desenvolvimento de competências de leitura e escrita. *Exedra, Número temático – Entre a investigação e as práticas em Didática do Português: alguns diálogos*, 37-86. <https://ria.ua.pt/handle/10773/18941> (acedido em 29 jun. 2021).
- Saussure, F. (2006). *Curso de linguística geral* (27.^a ed). Cultrix.

- Savoie-Zajc, L. (2003). A entrevista semi-dirigida. In B. Gauthier, *Investigação social: da problemática à colheita de dados* (pp. 279-301). Lusociência.
- Silva, V. (2010). *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Almedina.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Edições Colibri.
- Soares, C. (2016). *(Des)cobrir as palavras: a morfologia como estratégia para incrementar o capital lexical dos alunos* (Relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/87870> (acedido em 9 ago. 2021).
- Soares, L. (2006). A literatura infanto-juvenil de Rómulo de Carvalho. In Biblioteca Nacional (Org.), *António é o meu nome, Rómulo de Carvalho* (pp. 37-47). Biblioteca Nacional.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura* (6.ª ed). Artes Médicas.
- Sousa, M. (1990). Agora não posso. Estou a ler! *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), 115-127.
- Sousa, O. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem – Círculos de Leitura. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores – Das Teorias às Práticas* (pp. 45-68). Lidel.
- Souza, R., Giotto, C., & Silva, J. (2012). Educação Literária e Formação de Leitores: Da leitura em si para leitura para si. *Ensino em Re-vista*, 19 (1), 194-214.
- Stanovich, K. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21 (4), 360-407.

- Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4.ª ed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Velosa, M. F. (2014). *Microatividades para mobile com ferramentas web 2.0 móvel: Estudo de caso num módulo piloto no ensino pós-graduado à distância* (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta). Repositório Institucional da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/3471> (acedido em 23 jul. 2021).
- Viana, F. (2009) *O Ensino da Leitura: A Avaliação*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viegas, F., Aido, J., Redes, L., Sousa, M., & Reis, S. (2015). *Texto, Gramática e Ensino do Português – Manual de apoio à formação*. Associação dos Professores de Português.
- Vilas-Boas, A., & Vieira, M. (2018). *Entre Palavras 7. 3.º Ciclo do Ensino Básico – 7.º Ano*. Sebenta, Lda.
- Vilela, M. (1995). *Ensino da Língua Portuguesa: léxico, dicionário, gramática*. Almedina.
- Villalva, A., & Silvestre, J. (2014). *Introdução ao estudo do léxico. Descrição e análise do Português*. Editora Vozes.

Anexos

Anexo 1

Abeto



Fonte: <https://escola.britannica.com.br/artigo/abeto/481283> (acedido em 1 jul. 2021)

Bétula



Fonte: <https://escola.britannica.com.br/pesquisa/imagens/b%C3%A9tula/recursos/133666>
(acedido em 1 jul. 2021)

Tília



Fonte: <https://revistajardins.pt/tilias-um-aroma-unico/> (acedido em 1 jul. 2021)

Inverno dinamarquês



Fonte: <https://www.lifeinnorway.net/weather-in-scandinavia/> (acedido em 1 jul. 2021)

Primavera dinamarquesa



Fonte: <https://www.routesnorth.com/things-to-do-in-denmark/when-is-the-best-time-to-visit-denmark/> (acedido em 1 jul. 2021)

Anexo 2

PORTUGUÊS – 7.º ANO, TURMA G

O ciclo das estações n’*O Cavaleiro da Dinamarca*

1. No início d’*O Cavaleiro da Dinamarca* (ll. 1-25), de Sophia de Mello Breyner Andresen, assistimos ao passar das estações do ano numa floresta dinamarquesa.
- 1.1. Preenche o esquema com os recursos expressivos presentes nas frases.

INVERNO



OUTONO

Recursos expressivos:

“dias **curtos, pálidos e gelados**” (l. 1): _____

“finas **agulhas duras e brilhantes**” (ll. 5-6): _____

“a **floresta** ficava imóvel e muda, **presa em seus vestidos de neve e gelo**” (l. 25): _____

Recurso expressivo:

“o **vento** de outubro **despia os arvoredos**” (l. 24): _____



VERÃO



PRIMAVERA

Recursos expressivos:

“as **bétulas** cobriam-se de **jovens** folhas, **leves e claras**” (l. 12): _____

“a **brisa sussurrava** nas ramagens” (ll. 17-18): _____

Anexo 3

PORTUGUÊS – 7.º ANO, TURMA G

1. Preenche os espaços em branco com os dados pedidos entre parênteses.

No meu Natal, há sempre uma grande azáfama!

a) Junta-se _____
(pessoas com quem partilhas a noite de Natal)

b) E muitos dias antes já

(preparativos para o Natal)

c) Em minha casa, tudo fica enfeitado e brilhante porque

(decorações de Natal)

d) Lá fora, na noite de Natal, costuma fazer muito frio. Mas em minha casa há

(sentimentos despertados pelo Natal)

e) Na altura da ceia, comemos

(alimentos da ceia de Natal)

f) Terminada a ceia,

(atividades depois da ceia de Natal)

g) A minha noite de Natal é sempre _____ ! (opinião)



Anexo 4

PORTUGUÊS – 7.º ANO, TURMA G

O Natal do Cavaleiro da Dinamarca

Então havia sempre uma grande azáfama em casa do Cavaleiro. Juntava-se a família e vinham amigos e parentes, criados da casa e servos da floresta. E muitos dias antes já o cozinheiro amassava os bolos de mel e trigo, os criados varriam os corredores, e as escadas e todas as coisas eram lavadas, enceradas e polidas. Em cima das portas eram penduradas grandes coroas de azevinho e tudo ficava enfeitado e brilhante. As crianças corriam agitadas de quarto em quarto, subiam e desciam a correr as escadas, faziam recados, ajudavam nos preparativos. Ou então ficavam caladas e, cismando, olhavam pelas janelas e floresta enorme e pensavam na história maravilhosa dos três reis do Oriente que vinham a caminho do presépio de Belém.

Lá fora havia gelo, vento, neve. Mas em casa do Cavaleiro havia calor e luz, riso e alegria.

E na noite de Natal, em frente da enorme lareira, armava-se uma mesa muito comprida onde se sentavam o Cavaleiro, a sua mulher, os seus filhos, os seus parentes e os seus criados.

Os moços da cozinha traziam as grandes peças de carne assada e todos comiam, riam e bebiam vinho quente e cerveja com mel.

Terminada a ceia começava a narração das histórias. Um contava histórias de lobos e ursos, outro contava histórias de gnomos e anões. Uma mulher contava a lenda de Tristão e Isolda e um velho de barbas brancas contava a lenda de Alf, rei da Dinamarca, e de Sigurd. Mas as mais belas histórias eram as histórias do Natal, as histórias dos Reis Magos, dos pastores e dos Anjos.

Andersen, S. (2004). *O Cavaleiro da Dinamarca*. Porto: Figueirinhas, pp. 6-9.

1. Responde às seguintes perguntas.

1.1. Identifica a classe das palavras sublinhadas.

1.1.1. Identifica o tempo e modo dessas palavras.

Tempo: _____

Modo: _____

1.1.2. Preenche as frases com a opção correta.

As palavras sublinhadas informam sobre a _____ (repetição | fim) de acontecimentos ocorridos no passado.

1.2. Identifica a classe a que pertencem as palavras destacadas nas diferentes cores.

1.2.1. Indica a cor que corresponde:

a) às pessoas que partilhavam o Natal com o Cavaleiro _____

b) às pessoas que participavam nos preparativos de Natal do Cavaleiro _____

c) ao ambiente vivido _____

d) ao que se comia e bebia _____

1.2.2. Refere a que aspetos da noite de Natal correspondem as palavras:

a) azevinho _____

b) histórias _____

1.2.3. Preenche os espaços em branco.

As palavras destacadas a azul e laranja pertencem à subclasse dos _____, enquanto que as palavras a verde são _____.

Anexo 5



O sonho é uma constante da vida!

Isso quer dizer que estamos sempre a sonhar?

Claro! O sonho é vivo e **concreto** como **outra coisa qualquer!**

Se o o sonho é concreto, então podemos compará-lo à **Natureza**, certo?

Sonho

Eles não sabem que o **sonho** é uma **constante da vida** tão **concreta e definida** como outra coisa qualquer



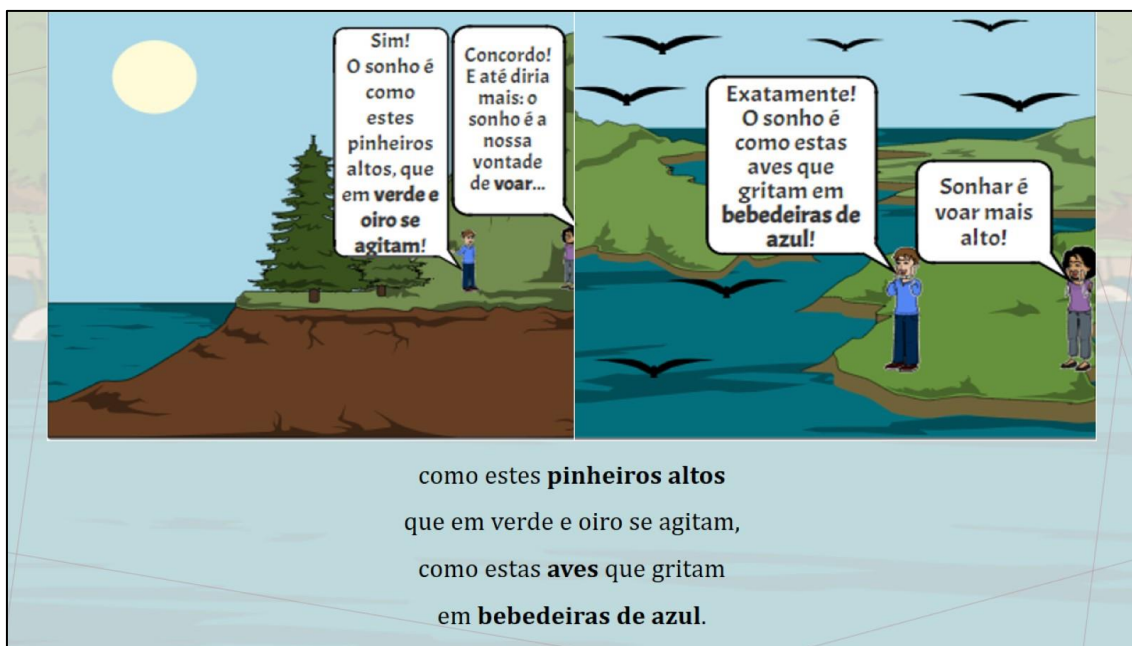
Sim! O sonho é como esta **pedra cinzenta!**

Que **comparação** tão estranha... explica isso melhor.

O sonho é a Natureza! Como este **ribeiro manso** em serenos **sobressaltos**

Entendi! O **sonho** é como os elementos da Natureza, por exemplo as pedras e o rio. Também podemos compará-lo às **árvores?**

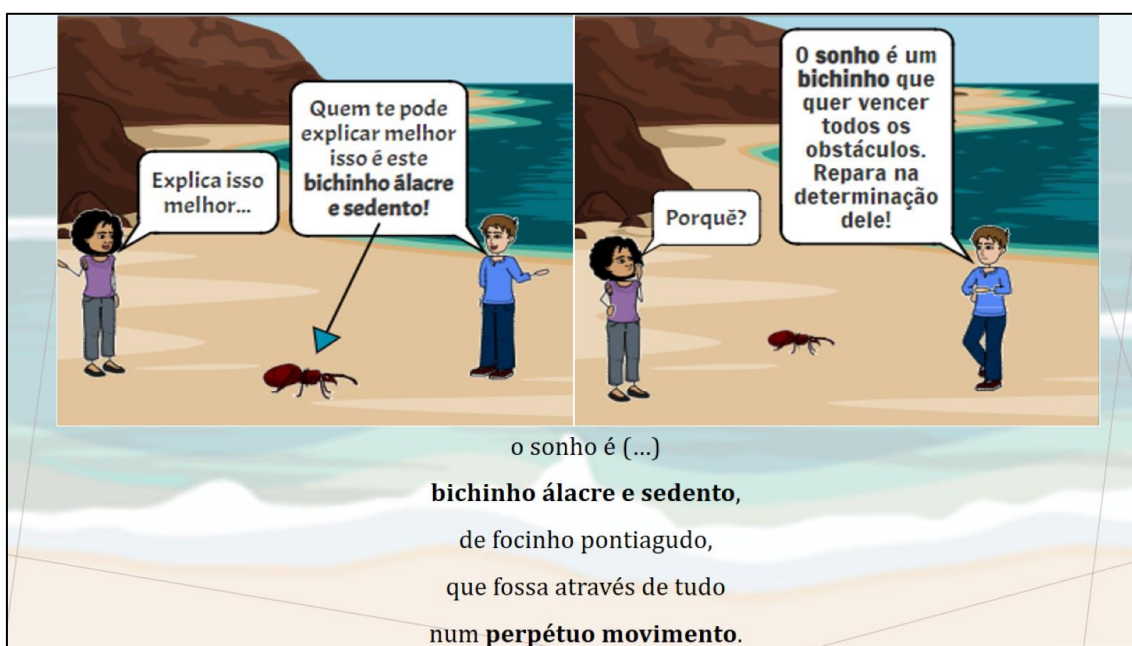
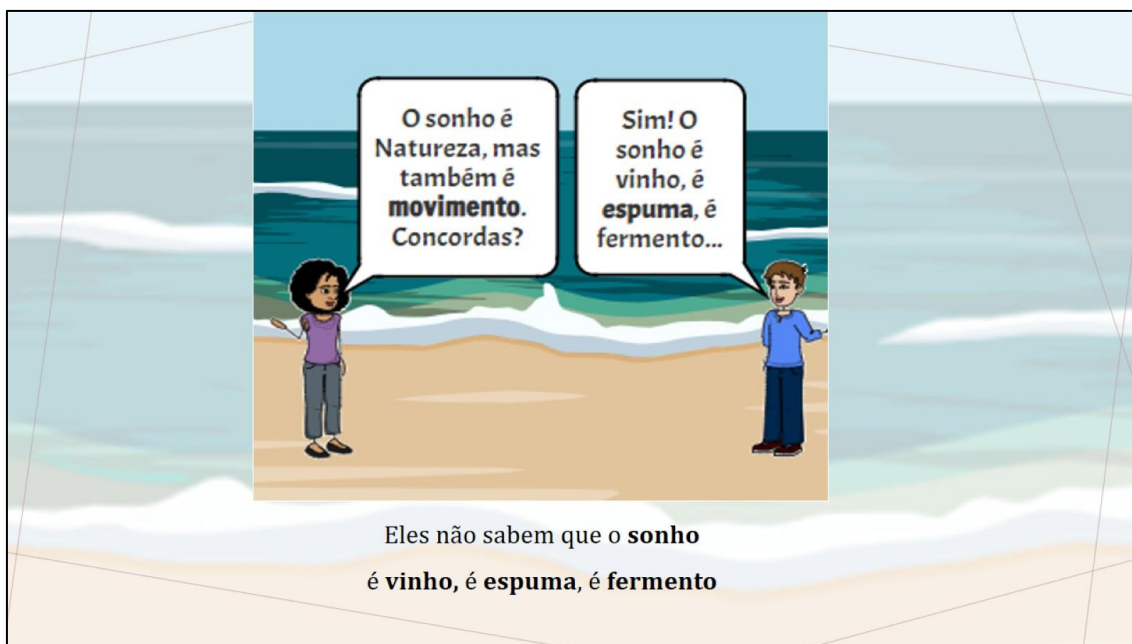
como esta **pedra cinzenta** em que me sento e descanso, como este **ribeiro manso** em serenos sobressaltos.



COMPLETE A FRASE.

1. O sujeito poético afirma, na primeira estrofe, que o **sonho** é **como** a **Natureza** _____.

Comparação



COMPLETE A FRASE.

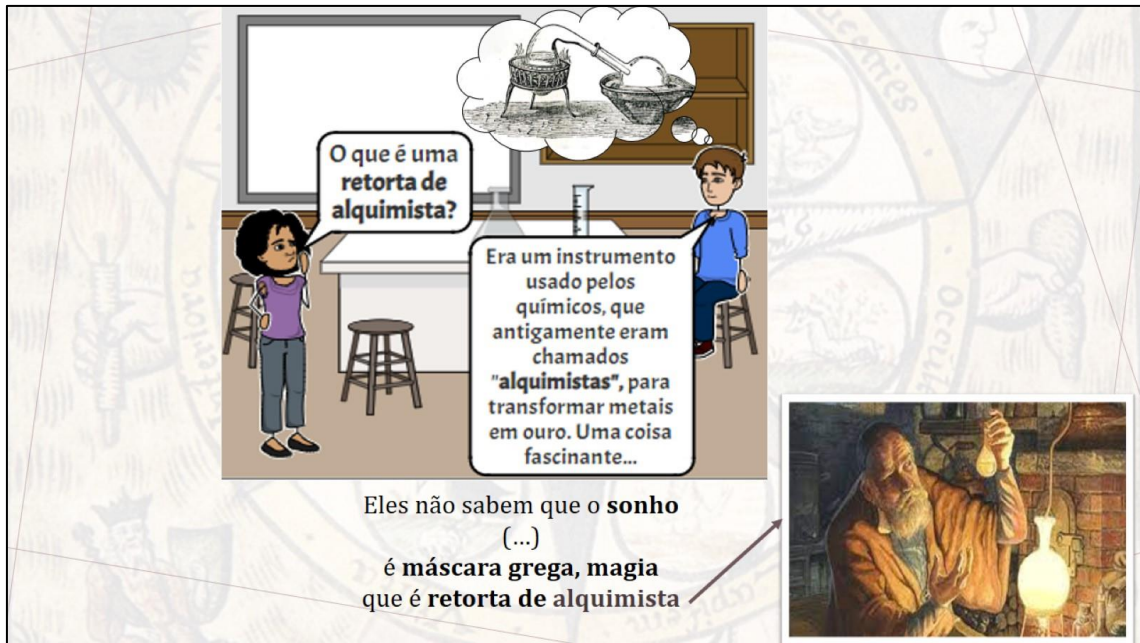


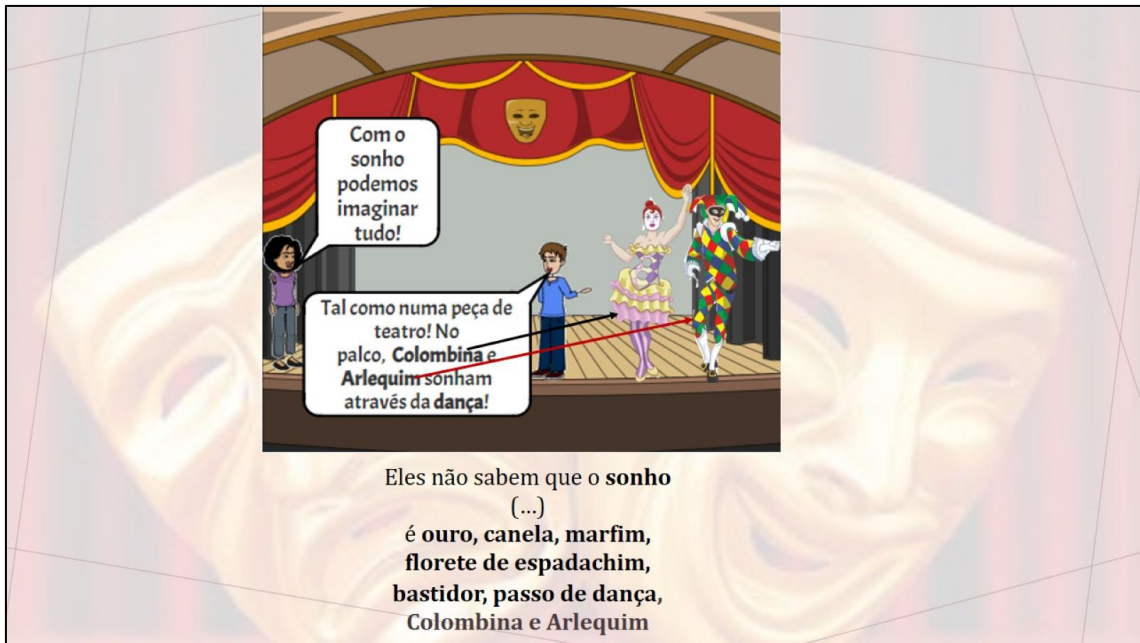
2. O sujeito poético afirma, na segunda estrofe, que o **sonho** é movimento .

Metáfora











COMPLETA A FRASE.



3. Na terceira estrofe, a enumeração que o sujeito poético faz refere-se às criações do Homem.

Enumeração

CONTINUA A ENUMERAÇÃO DO POEMA.

Eles não sabem que o sonho é ... (**nome comum**)

Anexo 6

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE



Exercício de vocabulário

1. Completa a tabela colocando as palavras e expressões no domínio correto.

tela	radar	vitral	sinfonia	alquimista	mapa	bastidor
fuste	máscara grega	estrelas	rosa dos ventos	locomotiva	pincel	buraco negro
Arlequim	capitel	ribeiro	pinheiro	foguetão	pedra	passarola voadora
televisão	porosidade	Colombina	ultrassom	caravela	contraponto	átomo

Natureza	
Viagens marítimas	
Artes (pintura, arquitetura, música, magia e teatro)	
Ciência e progresso tecnológico	
Espaço/universo	

Anexo 7

Seleciona o sinónimo da palavra "grainha" (l. 54)

A Semente	B Espiga
C Árvore	D Caule

Seleciona o sinónimo da palavra "parasita" (l. 2)

A Livre	B Trabalhador
C Útil	D Oportunista

Indica o sinónimo da palavra "repelão" (l. 22)

A Safanão	B Fuga
C Emoção	D Abraço

Indica o sinónimo da palavra "ladino"

A Distraído

B Empenhado

C Ignorante

D Astuto

Indica o antónimo da palavra "mestra" (l. 30)

A Sapiente

B Jovem

C Inteligente

D Aprendiz

Indica o sinónimo da palavra "agoniado" (l. 19)

A Quieto

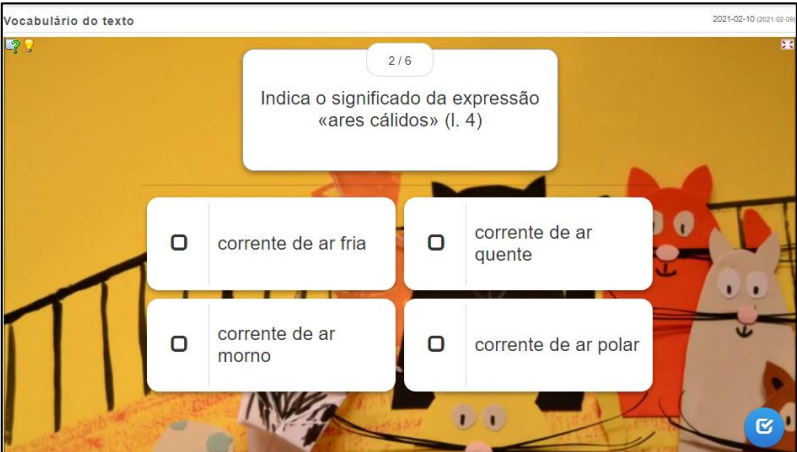
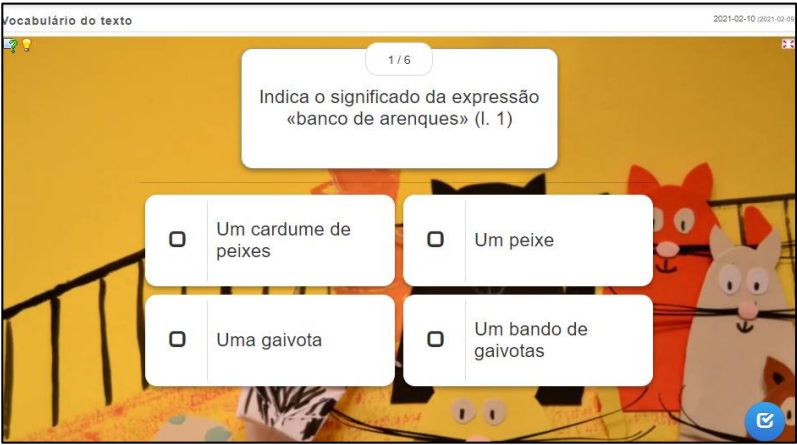
B Sereno

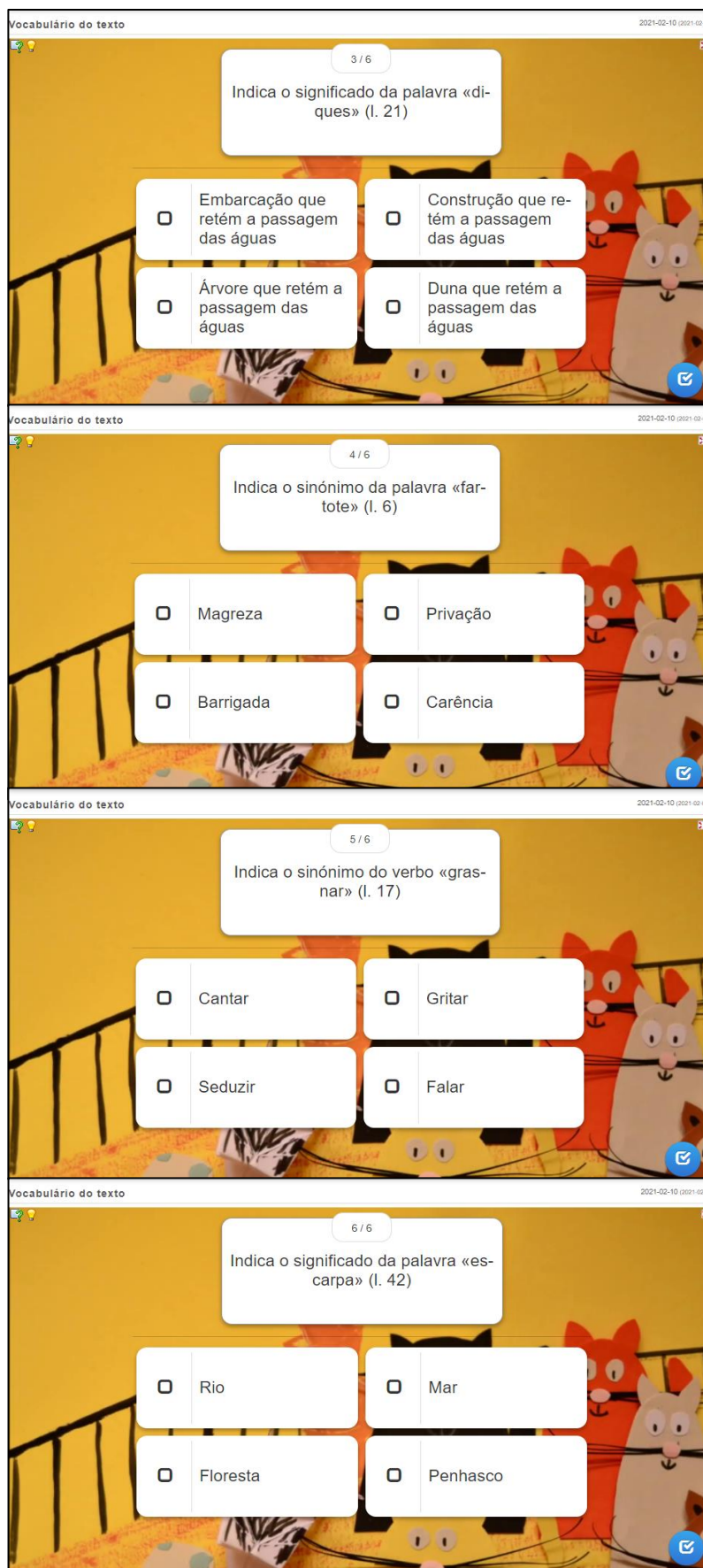
C Tranquilo

D Perturbado

Fonte: <https://learningapps.org/display?v=pbjuhod5v21> (acedido em 23 jul. 2021)

Anexo 8





Fonte: <https://learningapps.org/display?v=p28jqtwwt21> (acedido em 23 jul. 2021)

Anexo 9

Inquérito por questionário

As informações solicitadas neste questionário destinam-se à elaboração de um relatório de estágio a apresentar na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito do Mestrado em Ensino em Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O anonimato e confidencialidade dos inquiridos e das respostas são garantidos.

Assinala com uma cruz (X) a opção/opções que corresponde(m) à tua resposta.

1. Indica se, na tua opinião, é importante conhecer o significado das palavras para se compreender um texto.

a. Sim ☐

b. Não ☐

1.1. Se respondeste negativamente, indica o motivo. _____

2.1. Indica qual é o **momento da aula** que consideras mais adequado à aprendizagem de novas palavras.

a. Antes da leitura dos textos ☐

b. Durante a leitura dos textos ☐

c. Após a leitura dos textos ☐

2.2. Indica se, durante a leitura de um texto, sentes **dificuldade** na compreensão do significado das palavras.

a. Sim ☐

b. Não ☐

2.2.1. Se sim, indica a **frequência** dessas dificuldades.

a. Sempre ☐

b. Muitas vezes ☐

c. Às vezes ☐

d. Raramente ☐

e. Nunca ☐

3. Indica se **concordas** ou **discordas** da seguinte frase, Justifica a tua resposta.

«A aprendizagem de novas palavras ajuda a ler e a escrever melhor»

3.1. Assinala as **estratégias** que utilizas para compreender o significado de uma **palavra desconhecida**. Podes escolher mais do que uma.

- a. Procurar na memória ____
- b. Descobrir pelo contexto ____
- c. Relacionar com outras palavras do texto ____
- d. Relacionar com imagens ____
- e. Relacionar com outros textos ____
- f. Substituir por um sinónimo ____
- g. Analisar o processo de formação ____
- h. Identificar a classe de palavras ____
- i. Recorrer ao dicionário ____
- j. Consultar os glossários do manual ____
- k. Sublinhar a palavra e voltar ao texto mais tarde ____
- l. Pesquisar o significado na *Internet* ____
- m. Outra: _____

4. Indica se aprendeste **palavras novas** nas aulas de Português.

- a. Sim ____
- b. Não ____

4.1. Se respondeste afirmativamente à questão anterior, indica as **estratégias** que utilizaste para aprender essas **palavras novas**. Podes escolher mais do que uma.

- a. Decorar a palavra e o seu significado ____
- b. Escrever a palavra e o seu significado no caderno diário ____
- c. Associar a palavra a imagens ____
- d. Associar a palavra a outras palavras conhecidas ____
- e. Elaborar mapas e esquemas sobre o significado da palavra ____
- f. Rer o texto onde a palavra apareceu pela primeira vez ____
- g. Rever os apontamentos da aula onde a palavra foi ensinada ____
- h. Consultar o dicionário para relembrar o significado ____
- i. Consultar os glossários do manual para relembrar o significado ____
- j. Pesquisar na *Internet* para relembrar o significado ____
- k. Outra: _____

4.2. Assinala, da lista, as **atividades** que, na tua opinião, foram importantes para a aprendizagem de palavras novas. Podes escolher mais do que uma.

- a. Leitura de Banda Desenhada ____
- b. Associação entre palavras e imagens ____
- c. Associação entre palavras (sinónimos/antónimos) ____
- d. Jogos sobre vocabulário ____
- e. Apresentações orais sobre o significado das palavras ____
- f. Trabalhos de casa sobre vocabulário ____
- g. Revisão da formação de palavras ____
- h. Visualização de vídeos sobre o significado das palavras ____
- i. Outra: _____