

Mestrado em Ensino do Português no 3ºCiclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua
Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário

(Des)cobrir as palavras: a morfologia como estratégia para incrementar o capital lexical dos alunos

Cláudia Maria Silva Soares

M

2016



Cláudia Maria Silva Soares

**(Des)cobrir as palavras: a morfologia como estratégia para
incrementar o capital lexical dos alunos**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte e coorientado pela Professora Doutora Mirta dos Santos Fernández e pelo Professor Doutor Manuel Francisco Ramos

Orientadores de Estágio, Dra. Fátima Alves e Dra. Carla Carvalho

Supervisores de Estágio, Professora Doutora Mirta dos Santos Fernández e Professor Doutor Manuel Francisco Ramos

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2016

(Des)cobrir as palavras: a morfologia como estratégia para incrementar o capital lexical dos alunos

Cláudia Maria Silva Soares

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte e coorientado pela Professora Doutora Mirta dos Santos Fernández e pelo

Professor Doutor Manuel Francisco Ramos

Orientadores de Estágio, Dra. Fátima Alves e Dra. Carla Carvalho

Supervisores de Estágio, Professora Doutora Mirta dos Santos Fernández e Professor Doutor Manuel Francisco Ramos

Membros do Júri

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Rogélio José Ponce de León Romeo

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 19 valores

Sumário

Agradecimentos.....	6
Resumo.....	7
Abstract.....	8
Resumen.....	9
Índice de figuras.....	10
Lista de abreviaturas e siglas.....	11
Introdução.....	12
Capítulo I – Contexto da investigação	14
1.1. Contextualização sociogeográfica da instituição.....	14
1.2. Caracterização dos perfis de desempenho dos alunos envolvidos.....	15
1.3. Definição da área de intervenção e dos objetivos do projeto.....	19
Capítulo II – Enquadramento teórico.....	22
2.1. O tratamento do léxico nas aulas de Português e Espanhol.....	22
2.2. Delimitação dos conceitos-chave.....	26
2.2.1. Léxico.....	26
2.2.2. Conhecimento explícito e ensino explícito de unidades lexicais.....	32
2.2.3. Aprendizagem autónoma: estratégias.....	33
2.3. A morfologia como estratégia de aprendizagem.....	37
2.3.1. Morfologia.....	37
2.3.2. Produtividade, criatividade, transparência e regularidade.....	40
2.3.3. Processos de formação de palavras.....	42
2.3.4. Estratégias de carácter morfológico.....	46
2.3.5. O papel da consciência morfológica no desenvolvimento da leitura e da escrita.....	50
Capítulo III – Prática Letiva.....	55
3.1. Descrição do plano de intervenção (disciplina de Português).....	55
3.1.1. Primeira unidade didática.....	57
3.1.2. Segunda unidade didática.....	59
3.1.3. Terceira unidade didática.....	62
3.1.4. Quarta unidade didática.....	66
3.1.5. Quinta unidade didática.....	67

3.2. Descrição do plano de intervenção (disciplina de Espanhol).....	70
3.2.1. Primeira unidade didática.....	72
3.2.2. Segunda unidade didática.....	76
3.2.3. Terceira unidade didática.....	80
3.2.4. Quarta unidade didática.....	83
3.3. Opções metodológicas.....	86
3.4. Interpretação dos dados recolhidos.....	87
Considerações finais.....	97
Referências bibliográficas.....	100
Apêndices.....	110

Agradecimentos

Foram muitos aqueles que me ajudaram nesta caminhada, que decidi empreender. Muitos os que acreditaram em mim e no sonho que pensava já não cumprir. A todos gostava de poder agradecer, de mostrar como a força e o apoio recebidos foram importantes nas batalhas que travei, nas inúmeras pedras que parti, nos medos e fantasmas que venci. Aos meus pais agradeço o amor, a confiança, o colo, mas também as críticas, que me ensinaram (e ensinam) a compreender que vencer não é, sempre, fazer tudo à primeira. É ser capaz, isso sim, de não desanimar, de não optar pelo caminho mais fácil, por receio de falhar. Aos meus professores agradeço tudo aquilo que me ensinaram, todas as portas que me abriram, toda a vontade de aprender que alimentaram. À Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, minha orientadora, agradeço a liberdade concedida, aquando do processo de escrita, a confiança, o incentivo, os conselhos, a leitura atenta, a entrega e o sorriso, que torna tudo mais fácil. À Professora Mirta Fernández, minha coorientadora, agradeço a exigência, o profissionalismo, a crítica certa, no momento certo, a paciência e resposta às minhas intermináveis dúvidas, o não me dar “o peixe”, mas ensinar-me a “pescar”. Agradeço, acima de tudo, a amizade e o ter-me acompanhado ao longo de todo este percurso. Ao Professor Manuel Ramos, meu coorientador, e às Professoras Fátima Alves e Carla Carvalho, minhas orientadoras de estágio, devo, também, uma palavra de agradecimento pelo apoio e conselhos recebidos durante este trabalhoso, mas enriquecedor, ano letivo. À Nádía Pereira, a quem hoje posso chamar de amiga, agradeço a calma transmitida, as palavras de conforto, a ajuda e o ombro amigo, sempre que precisei. Ao Paulo agradeço a paciência, a não cobrança pelas horas e horas passadas diante do computador, o ter compreendido a minha ausência.

Resumo

O presente relatório tem o propósito de demonstrar como o emprego de estratégias de carácter morfológico pode favorecer o incremento do capital lexical dos alunos, no âmbito da sua língua materna e/ou de um idioma estrangeiro. Defende-se, para potenciar o referido alargamento vocabular, um maior investimento, por parte do professor, em atividades criativas e contextualizadas, que fomentem a compreensão, em detrimento da simples e, por vezes, efémera memorização. Considera-se importante, nesse sentido, que a apresentação de palavras e/ou grupos de palavras se realize por meio de situações comunicativas várias que reflitam os diferentes valores semânticos por essas palavras representados. Sustenta-se, igualmente, com base no conhecimento implícito que possui todo o falante sobre o sistema linguístico, que o ensino das referidas estratégias se faça de uma forma explícita, no sentido de que - terminado o processo formal (escolar) de aprendizagem - o aluno consiga, autonomamente, alcançar a desejada proficiência linguística. Note-se, contudo, que não se procura fazer dos recursos anteriores a única alternativa a privilegiar em aula. O que se propõe é a exploração de um caminho (não raras vezes, “ignorado”), que pode ajudar esse aluno a ultrapassar situações de carência expressivo-produtiva, a recuperar informação, de uma forma natural e imediata, e a descobrir o significado de unidades lexicais desconhecidas.

Efetuada o enquadramento teórico subjacente à temática em análise, serão apresentados, ainda, no âmbito deste relatório de estágio, alguns exercícios realizados em aula, que assentaram na observação, na análise, na compreensão e, posterior, memorização de uma série de regras morfológico-semânticas, potenciadoras da aquisição e incremento lexicais.

Palavras-chave: léxico, conhecimento explícito, consciência morfológica e aprendizagem autónoma.

Abstract

This report aims to demonstrate how the use of morphological strategies can favor students' vocabulary growth, within their mother tongue or a foreign language. It is argued, to foster this lexical development, a greater investment, by the teacher, in creative and contextualized activities, which promote understanding rather than simple and, sometimes, short-term memorization. It is considered important, in this regard, that the presentation of words and/or groups of words takes place through various communicative situations that reflect their different semantic meanings. It is also claimed, based on the implicit knowledge that every speaker has of the language system, that it should be provided an explicit instruction of these strategies, in order that - finished his formal learning process - the student can achieve, autonomously, the required language proficiency. It should be noted, however, that there is no attempt to make of the previous features the only viable option in class. What is being proposed is the exploration of a path (sometimes, "ignored"), that can help that student to overcome short vocabulary situations, to recover information, in a natural and immediate way, and to figure out the meaning of unknown lexical units.

Completed the theoretical framework of the present subject, it will be also described, within this internship report, some exercises, done in class, that were based on observation, analysis, understanding and, finally, memorization of a few semantic and morphological rules that enhance the lexical acquisition and development.

Keywords: Lexicon, explicit knowledge, morphological awareness and autonomous learning.

Resumen

El presente trabajo persigue el objetivo de demostrar de qué forma el empleo de estrategias morfosintácticas puede ampliar el léxico de los alumnos, ya sea en su lengua materna o en un idioma extranjero. Se defiende, para potenciar el incremento del bagaje léxico, una mayor inversión, por parte del profesor, en actividades creativas y contextualizadas, que fomenten la comprensión en detrimento de la mera y, a menudo, efímera activación de la memoria a corto plazo. Se considera fundamental, en este sentido, que la presentación de unidades léxicas se realice mediante situaciones comunicativas que reflejen sus diferentes valores semánticos. Asimismo, se defiende, partiendo del conocimiento interno que posee el hablante sobre el sistema lingüístico, la enseñanza explícita de dichas estrategias, con el objeto de que el alumno alcance, autónomamente, una vez concluido su proceso formal de aprendizaje, el ambicionado dominio lingüístico. Cabe señalar, no obstante, que no se está abogando por que haya que convertir los recursos anteriormente mencionados en la única alternativa o en aquella a la que el docente más deba recurrir en el aula. Se propone, más bien, la explotación de una “senda” (no pocas veces “ignorada”), que puede ayudar a los alumnos a subsanar lagunas que denotan su carencia expresivo-productiva, a recuperar información de una forma natural e inmediata y a inferir el significado de unidades léxicas desconocidas.

Una vez presentado el marco teórico subyacente al tema objeto de esta memoria de fin de Máster, se darán a conocer, también en este trabajo, algunos ejercicios realizados con y por los estudiantes en clase, que se han centrado en la observación, análisis, comprensión y posterior fijación de una serie de reglas morfológico-semánticas facilitadoras de la adquisición léxica y de la ampliación del vocabulario.

Palabras-clave: léxico, conocimiento explícito, conciencia morfológica y aprendizaje autónomo.

Índice de figuras

Figura 1: The four essential components of vocabulary instruction (adaptado de Graves, 2006, utilizada por Hanson & Padua, 2011, p. 8)	37
Figura 2: Imagem retirada do diapositivo n.º 6 da apresentação em <i>PowerPoint</i> intitulada: <i>Derivação afixal e não afixal</i>	61
Figura 3: <i>Puzzles</i> utilizados como atividade de motivação na aula do dia 26 de fevereiro.....	63
Figura 4: Diapositivo retirado da apresentação dedicada à divisão e classificação de orações.....	65
Figura 5: Exercício retirado da ficha de trabalho assente no estudo do texto de Mia Couto: “Meu pai Agualberto”.....	69
Figura 6: Fragmento extraído do <i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i> (2002, pp. 111-112).....	71
Figura 7: Fragmento retirado do <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> (2006)	71
Figura 8: Exercício extraído da ficha de trabalho n.º 1 da Unidade Didática intitulada: <i>¡Familias diferentes!</i>	73
Figura 9: Exercício retirado da ficha de trabalho n.º 1 da Unidade Didática intitulada: <i>¡Familias diferentes!</i>	73
Figura 10: Parte da tabela de colocações lexicais de nível A1-A2 presente no inventário de “Nociones Específicas” do <i>PCIC</i>	75
Figura 11: Exercício retirado da ficha de trabalho construída para a aula do dia 14 de janeiro.....	76
Figura 12: Exercício extraído da ficha de trabalho construída para a aula do dia 17 de fevereiro.....	78
Figura 13: Diapositivo pertencente ao <i>PowerPoint</i> sobre o pretérito imperfeito do indicativo.....	78
Figura 14: Exercício retirado da ficha de trabalho n.º 2 entregue aos alunos na sessão do dia 7 de abril.....	81
Figuras 15 e 16: Exercícios extraídos das fichas de trabalho apresentadas no primeiro bloco letivo da 3.ª Unidade Didática	82
Figura 17: Atividade de motivação que iniciou a sessão do dia 18 de maio.....	85
Figura 18: Respostas à pergunta 1.1 da ficha de autoavaliação dirigida à turma 8.º B.....	89

Lista de abreviaturas e siglas

DT - *Dicionário Terminológico*

ELE - Espanhol como Língua Estrangeira

PCIC - *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

QECR - *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*

RAE - Real Academia Española

Introdução

O presente relatório foi realizado tendo em conta o trabalho desenvolvido durante o estágio pedagógico de Português e Espanhol, componente da iniciação à prática profissional do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário, que decorreu durante o ano letivo de 2015/2016 na Escola EB 2, 3 de Pedrouços.

A ideia generalizada que perpassa a maioria dos relatórios de estágio é a de que os alunos manifestam uma expressão oral e escrita deficitárias (pobreza ao nível do vocabulário e das estruturas sintáticas), uma ortografia não estabilizada (erros ortográficos e morfossintáticos), dificuldades na aplicação de conhecimentos prévios e problemas de interpretação textual. Procuram-se razões que justifiquem tais factos e chega-se às seguintes conclusões: falta de hábitos de leitura, ausência de estudo contínuo, pouca utilização de instrumentos de autocorreção (dicionários e/ou gramáticas), não realização das tarefas solicitadas como trabalhos de casa, etc.

Acreditamos, sem menosprezar a importância delas, que a essas razões se deve acrescentar, também, a ausência de atividades em aula que fomentem a consciência linguística dos alunos. Isto é, a pouca atenção dada à realização de exercícios que ensinem os alunos a compreender, relacionar, diferenciar e utilizar, convenientemente, as palavras lidas e ouvidas.

Como nos foi possível verificar, ao longo do presente ano de estágio, embora não tenhamos feito uma comprovação científica desta nossa intuição/impressão, a linha metodológica que norteia a ação dos professores de Português e Espanhol assenta na primazia atribuída ao ensino da gramática, em detrimento do léxico. Assistimos a aulas demasiado expositivas, nas quais os alunos se limitam a ler e sublinhar as definições oferecidas pelos manuais, não havendo, na maior parte dos casos, um processo posterior de reflexão. Porque é que uma metáfora, enquanto recurso que “consiste em usar um termo ou uma ideia com o sentido de outro com o qual mantém uma relação de semelhança”¹ (definição, por si só, confusa) não há-de chamar-se hipérbole? E por que razão a conjunção coordenativa copulativa “e” introduz uma oração coordenada e não uma oração subordinada? Estas eram algumas das perguntas que nos colocávamos

¹ Disponível em <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/met%C3%A1fora>, acedido a 27/06/2016.

durante a fase de observação. Sentíamos, face às reações/comentários seguintes, que os alunos não compreendiam grande parte do que liam. Faltava, por parte do professor, uma explicação posterior e de carácter léxico-morfológico, que promovesse a compreensão do que era apresentado, em detrimento da simples e efémera memorização.

Ainda que a promoção do conhecimento explícito, enquanto “(...) conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema” (Duarte, 2008, p. 17), constitua uma prioridade, a verdade é que transparece, entre a classe docente, tendo em conta a observação de aulas, uma falta de sensibilização face à importância de aproximar o aluno da língua – em concreto, do léxico -, que lhe serve de veículo de comunicação.

Acreditamos que a nossa tarefa, enquanto professores de línguas, é potenciar, pelo contrário, o uso de estratégias de aprendizagem que ajudem os alunos a utilizarem, reflexivamente, o próprio conhecimento intuitivo, no sentido de melhorarem o seu desempenho oral e escrito.

O primeiro capítulo deste trabalho destina-se à contextualização sociogeográfica da instituição de ensino onde decorreu a prática letiva, à descrição dos elementos que integraram o núcleo de estágio e à caracterização dos perfis de desempenho dos alunos envolvidos. Seguir-se-á a delimitação da área de intervenção: incremento do capital lexical mediante a utilização da morfologia como estratégia de aprendizagem. A pergunta de partida e os objetivos do projeto de investigação-ação concluirão esta primeira parte.

No segundo capítulo, proceder-se-á ao enquadramento teórico do estudo. Isto é, à apresentação da revisão da literatura efetuada sobre o tema, a qual determinou a seleção das palavras – chave, a saber: léxico, conhecimento explícito, consciência morfológica e aprendizagem autónoma.

No último capítulo, dar-se-ão a conhecer algumas das atividades realizadas em aula, bem como a metodologia adotada para a recolha e tratamento dos dados. Serão, ainda, analisados e interpretados os resultados obtidos, tendo em conta os objetivos delineados na fase inicial do trabalho.

Finalmente, serão apresentadas as conclusões a que chegamos, terminado o período de prática letiva.

Capítulo I – Contexto da investigação

1.1. Contextualização sociogeográfica da instituição

O estágio pedagógico de Português e Espanhol decorreu no ano letivo de 2015/2016, com a duração aproximada de nove meses, na Escola EB 2,3 de Pedrouços.

O Agrupamento de Escolas de Pedrouços (AEP) integra o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e abrange zonas, quer urbanisticamente degradadas, quer económica e socialmente desfavorecidas, localizadas nos concelhos da Maia e Gondomar. A maioria dos seus alunos provém de famílias disfuncionais, marcadas pela toxicodependência, alcoolismo e violência doméstica. O desemprego e as situações de trabalho precário explicam o endividamento de muitas destas famílias e a falta de recursos ao nível da alimentação, roupa, material escolar, etc.

O maior desafio do Agrupamento é responder, por conseguinte, a três grandes problemas, a saber: o abandono escolar precoce, o absentismo e a indisciplina, fomentando, para isso, a inclusão e promoção de competências sociais.

De facto, é notória a preocupação, por parte da escola onde se realizou o presente estágio, em incentivar a participação das famílias no processo educativo, no sentido de prevenir comportamentos desviantes e promover valores como a solidariedade e a colaboração. Isto é, a escola esforça-se por promover um maior comprometimento dos encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos, através, por exemplo, de contratos pedagógicos.

O Programa Escola Segura, por sua vez, partilha das preocupações/objetivos do Agrupamento, trabalhando para que as relações entre professores, funcionários e alunos decorram num ambiente de ordem e segurança.

Existe na escola, ainda, um núcleo de educação especial e apoio educativo, que funciona em paralelo com o gabinete de acompanhamento psicológico, para dar resposta às situações de défice de atenção, hiperatividade, dificuldades de aprendizagem, dislexia, entre outros problemas.

A pensar nos alunos finalistas do 3.º Ciclo, e no âmbito do projeto “Orientá-te”, a instituição de ensino oferece, igualmente, sessões de esclarecimento, quanto às ofertas educativas a nível nacional e regional. Os numerosos problemas de desestruturação

familiar, pobreza e exclusão social confirmam a necessidade de direcionar estes alunos rumo a um futuro melhor.

Nos últimos anos, o agrupamento tem vindo a apostar, também, na melhoria dos espaços e condições físicas, necessários à realização de diversas atividades desportivas, artísticas e culturais.

Do núcleo de estágio fizeram parte os colegas Helga Oliveira e Filipe Teixeira. A faixa etária e a condição de trabalhador-estudante que nos caracterizava representaram para a escola – em particular, para as professoras orientadoras - uma situação algo anómala. Longe de ser uma desvantagem, ambas as características facilitaram o processo de integração e relacionamento interpessoal.

No que diz respeito à disciplina de Português, foi-nos possível lecionar e observar as aulas das turmas 7.º D e 8.º B, que estavam sob a responsabilidade da professora Fátima Alves, nossa orientadora de estágio. A lecionação das aulas da disciplina de Espanhol realizou-se, por sua vez, nas turmas 7.º F e 8.º D, sob a alçada da professora titular e nossa orientadora: Dra. Carla Carvalho.

O projeto de investigação-ação, que estrutura o presente trabalho, foi posto em prática nos quatro grupos mencionados, embora, com graus de incidência diferentes, dada a divergência de períodos letivos atribuídos, bem como o nível de aprendizagem dos respetivos alunos.

1.2. Caracterização dos perfis de desempenho dos alunos envolvidos

A turma 7.º D era constituída por vinte alunos, em concreto doze rapazes e oito raparigas com idades compreendidas entre os onze e os quinze anos. Excetuando o caso de uma estudante, de origem alemã, todos os outros eram de nacionalidade portuguesa.

Tendo em conta a caracterização do grupo, facultada pelo diretor de turma, apenas três dos alunos não apresentavam retenções no seu percurso escolar. A disciplina de Português ocupava, a par do Inglês, a segunda posição, no quadro das disciplinas com negativa no ano anterior, em concreto com quatro negativas.

As habilitações literárias dos pais destes alunos oscilavam, maioritariamente, entre o 1.º e 2.º Ciclos, o que nos ajudava a compreender algumas das dificuldades demonstradas, quer no período inicial de observação, quer durante o ano letivo.

De facto, era notória a pobreza vocabular nos momentos de expressão oral e escrita, bem como o elevado número de erros ortográficos. Algumas das composições, de

entre quinze a vinte linhas, facultadas pela docente titular para consulta, apresentavam cerca de quarenta a cinquenta incorreções de carácter ortográfico e morfossintático, às quais se juntavam falhas a nível da acentuação e da pontuação.

A leitura, por sua vez, revelava-se pouco expressiva e/ou silabada (entoação desadequada, tom de voz baixo e articulação errada de palavras desconhecidas), o que contrastava com os descritores de desempenho proporcionados pelas *Metas Curriculares para o Português – 2.º Ciclo (6.º ano)*, a saber: “ler corretamente, por minuto, um mínimo de 120 palavras, de uma lista de palavras de um texto, apresentadas quase aleatoriamente [e] ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 150 palavras por minuto” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 70).

A maioria dos alunos manifestava, ainda, problemas relativamente à integração de palavras nas classes a que pertenciam, ao reconhecimento dos valores associados, por exemplo, a cada um dos determinantes (possessivo, demonstrativo, indefinido...), à análise e estruturação de unidades sintáticas (como: identificar os tipos de sujeito, inclusive o sujeito simples, objetivo a atingir, segundo as *Metas Curriculares*, no final do 5.º ano), etc.

No que concerne à dimensão atitudinal, alguns estudantes evidenciavam pouco empenho na superação das dificuldades, ausência de hábitos de estudo contínuo, problemas de concentração e atenção, falta de trabalhos de casa e desinteresse pela escola.

Apesar do cenário descrito anteriormente, existia na turma um pequeno grupo de alunos que manifestava um comportamento diferente, em concreto: vontade de participar (ler, escrever o sumário, realizar exercícios no quadro...), gosto por realizar atividades relacionadas com os conteúdos vistos em aula e/ou trabalhos de grupo (exercícios gramaticais interativos, análise interpretativa de canções, reportagens e anúncios publicitários...), etc.

A turma 8.º B, por sua vez, era constituída no início do ano por vinte e um alunos, doze rapazes e nove raparigas (uma das quais com necessidades educativas especiais), com idades compreendidas entre os doze e os quinze anos. Metade destes estudantes não apresentava retenções, nem negativas no ano transato, contrastando, desde logo, com os perfis de desempenho do grupo 7.º D.

De entre os problemas detetados na fase inicial de observação, destacavam-se a pobreza ao nível do vocabulário e das estruturas sintáticas; a incorreta pronúncia de palavras e a entoação desadequada, aquando da leitura; a produção de textos escritos

pouco coerentes (que evidenciam problemas na organização e hierarquização da informação); etc.

Como se podia constatar, muitos dos descritores de desempenho facultados pelas *Metas Curriculares para o Português – 3.º Ciclo (7.º ano)* não tinham sido alcançados, em concreto: “ler expressivamente em voz alta textos variados, após preparação da leitura [...]; ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto [...]; diversificar o vocabulário e as estruturas sintáticas...” (Buescu et al., 2015, pp.75-76).

No domínio da Educação Literária, e à luz dos referidos descritores, eram notórias, ainda, dificuldades na identificação de recursos expressivos, por desconhecimento do valor semântico das palavras usadas.

A gramática constituía, na nossa opinião, a área mais problemática de todas, já que poucos alunos conseguiam resolver os exercícios propostos em aula, muitos deles repetidos desde o 5.º ano, nomeadamente: divisão de frases simples em grupo nominal e grupo verbal, identificação das principais funções sintáticas (sujeito, complemento direto, complemento indireto...), reconhecimento dos tipos e formas de frase, identificação dos graus dos adjetivos, etc.

Contrariando as dificuldades descritas, a turma evidenciava vontade de participar, interesse por manifestar ideias e pontos de vista - relativamente aos textos lidos e/ou ouvidos -, gosto por escrever e apresentar, oralmente, os textos produzidos e empenho na realização de trabalhos de grupo (sobretudo de carácter criativo).

No que diz respeito aos perfis de desempenho dos alunos a quem lecionamos a disciplina de Espanhol, cabe destacar os seguintes aspetos: a turma 7.º F era constituída, no início do ano, por vinte alunos, doze raparigas e oito rapazes, de nacionalidade portuguesa e com idades compreendidas entre os onze e os dezasseis anos. Destes, apenas três não apresentavam nenhuma retenção no seu percurso escolar.

Como era o primeiro ano de Espanhol para esta turma, os dados recolhidos, na fase inicial de observação, relacionaram-se, sobretudo, com o comportamento em aula. A turma evidenciava, neste domínio, atitudes muito infantis para a sua faixa etária, falando demasiado e realizando as atividades propostas com pouca concentração e empenho. A professora demonstrava, por seu lado, alguma dificuldade em manter a ordem dentro da sala de aula, sendo obrigada, por inúmeras vezes, a elevar o tom de voz e a ameaçar “expulsar” algum dos alunos. No entanto, estes não pareciam muito preocupados com as

possíveis consequências do seu mau comportamento. O silêncio conseguido pela docente durava pouco mais de cinco minutos.

No que diz respeito ao aproveitamento escolar, os professores das várias disciplinas consideravam-no pouco satisfatório, já que, a par das inúmeras dificuldades de aprendizagem demonstradas, os alunos não se empenhavam nas tarefas solicitadas, não tinham hábitos de estudo contínuo, não realizavam os trabalhos de casa, nem traziam o material escolar, necessário para a realização das atividades planificadas.

A assiduidade e a pontualidade deste grupo eram também aspetos negativos a registar. Havia um elevado número de faltas injustificadas, já nos primeiros meses de aulas (outubro e novembro), às quais se juntavam faltas de carácter disciplinar. O comportamento perturbador da turma condicionava, por conseguinte, o normal funcionamento das aulas.

No final do ano, foi de lamentar o abandono escolar por parte de dois alunos.

O último grupo que observamos e a quem lecionamos a disciplina de Espanhol – 8.º D – era bastante heterogéneo. Constituído por vinte alunos no início do ano, em concreto, doze rapazes e oito raparigas, com idades compreendidas entre os doze e os dezasseis anos, nele conviviam realidades étnicas e geográficas diferentes (uma das alunas era de etnia cigana e duas outras de nacionalidade brasileira e chinesa). De acordo com as informações que obtivemos por parte da professora titular, as diferenças acentuavam-se, ainda mais, no que diz respeito ao poder socioeconómico dos mesmos.

No que concerne aos conhecimentos e competências prévias, excetuando um pequeno grupo de alunos que tinha um aproveitamento avaliado de bom, a maioria revelava problemas na leitura (pronúncia e entoação), na conjugação verbal (em concreto, verbos regulares e irregulares no presente do indicativo) e na utilização de palavras e/ou expressões relacionadas com a família, os amigos, a escola... Era ainda de salientar o facto de poucos alunos responderem por escrito, de forma completa, a questões sobre um texto. Ainda que a professora lhes solicitasse a construção de frases com sujeito, verbo e demais complementos, nas fichas e testes realizados, as respostas resumiam-se a uma ou duas palavras. Por último, as interferências entre a língua materna e a língua meta implicavam, não raras vezes, a alteração do sentido das frases proferidas. Isto é, os alunos confundiam palavras gráfica e/ou fonicamente similares, demonstrando que alguns dos conteúdos, lecionados no nível anterior, não tinham sido, devidamente, assimilados.

A turma caracteriza-se, a nível comportamental, por falar demasiado e manifestar pouco interesse/atenção relativamente às atividades realizadas em aula. A professora, à

semelhança do que acontecia com o grupo 7.º F, era obrigada a chamar-lhes a atenção várias vezes, no sentido de que os objetivos delineados para essa sessão fossem, maioritariamente, cumpridos.

1.3. Definição da área de intervenção e dos objetivos do projeto

A primeira fase de observação, realizada de modo informal, permitiu recolher dados que ajudaram a conhecer um pouco melhor os alunos envolvidos no projeto, bem como a diagnosticar as suas principais dificuldades. As reuniões realizadas com as orientadoras, durante este período inicial, possibilitaram-nos, ainda, determinar os dois principais domínios de intervenção, a saber: desenvolver a consciência morfológica dos alunos e incrementar o seu capital lexical.

No que concerne à disciplina de Português, grande parte dos problemas detetados prendia-se com a não compreensão do valor semântico das palavras. Isto é, constituía um problema para os alunos identificar, por exemplo, a subclasse de um determinante, já que as designações *demonstrativo*, *possessivo* ou *indefinido* se lhes afiguravam “ocas” ou vazias de significado.

Apercebemo-nos, também, que algumas das dificuldades evidenciadas, aquando da estruturação de unidades sintáticas, se poderiam ultrapassar, não raras vezes, se houvesse uma análise prévia quanto ao valor dos radicais e/ou afixos que integravam palavras como: *subentendido*, *indeterminado*, *composto*, etc. Dito de outro modo, num exercício sobre tipos de sujeito, por exemplo, a interpretação do valor dos prefixos *sub-*, *in-* e *com-* simplificaria a realização da tarefa proposta.

Paralelamente, a utilização da etimologia, como estratégia didática, auxiliaria a compreensão do valor semântico de muitos recursos expressivos, memorizados, frequentemente, sem entender. Tomemos, como exemplo, a designação *antítese*. A segmentação desta palavra nos seus constituintes básicos (*anti-* + *tese*) torná-la-ia, aos olhos dos alunos, mais transparente. Isto é, permitir-lhes-ia inferir, autonomamente, o seu significado.

No âmbito da disciplina de Espanhol, o emprego de estratégias de carácter morfológico potenciaria a aquisição e o incremento lexicais, já que, tal como defendem as autoras Guerra e Masid (2012, p. 159), os procedimentos de formação de palavras permitem “(...) aclarar los fenómenos de homonimia y polisemia [...] reconocer una palabra que comparta raíz con otra ya conocida y ampliar su lexicón (...)”.

As conclusões prévias a que chegamos foram apresentadas e discutidas com as duas orientadoras. Procuramos demonstrar-lhes como a produtividade, a simplicidade e a transparência, subjacentes aos procedimentos de formação de palavras, ajudariam os alunos a ultrapassarem eventuais situações de carência expressivo-produtiva, a expressarem-se, adequadamente, em diferentes contextos comunicativos, a melhorarem o seu desempenho, enquanto leitores e autores de textos orais/ escritos e a recuperarem informação, de uma forma mais imediata e natural.

A viabilidade da proposta apresentada permitiu-nos chegar, por conseguinte, ao tema da investigação: a morfologia como estratégia para incrementar o capital lexical dos alunos.

Foram traçados, seguidamente, os objetivos a desenvolver em aula, a saber: (i) descobrir o significado de palavras desconhecidas, mediante a utilização da morfologia como estratégia de aprendizagem; (ii) refletir sobre o conhecimento interno e relacioná-lo com os princípios e regras do uso oral e escrito do sistema linguístico; (iii) analisar a estrutura interna das palavras, no sentido de recuperar informação de uma forma imediata e autónoma e (iv) incrementar o capital lexical mediante um trabalho de observação, análise, experimentação e generalização.

O ensino do léxico, enquanto “(...) la parte de la lengua de la que el aprendiz tiene una mejor percepción intuitiva y del que es capaz de percibir de forma más clara sus conocimientos y lagunas” (Bartra, 2009, p. 439), não deve relegar-se, tal como referimos na introdução do presente trabalho, para um segundo plano. Por outras palavras, ainda que os alunos compreendam e produzam enunciados orais e escritos - que lhes permitem participar em intercâmbios comunicativos com outros utilizadores da mesma língua, expressar o seu pensamento e/ou manifestar a sua opinião -, é nosso dever, enquanto docentes, trabalhar no sentido de “(...) fazer evoluir o seu conhecimento intuitivo da língua para um estágio de conhecimento explícito” (Duarte, 2008, p. 9). Promover em aula momentos de reflexão sobre esse conhecimento interno “(...) facilita a referência aos conteúdos a trabalhar, ajuda os alunos a descobrirem as regras gramaticais que usam (e as que devem usar) e permite a identificação rápida das dificuldades que manifestam no uso que fazem da língua” (Duarte, Ferraz & Sim-Sim, 1997, p. 31).

Neste sentido, e para alcançar os objetivos propostos anteriormente, estabelecemos as seguintes estratégias: analisar a estrutura interna das palavras, mediante a realização de exercícios de produção por derivação e/ou composição; fomentar o conhecimento explícito do léxico, inserindo-o, tal como defende Soledad Varela (2003,

p. 572), em “(...) contextos lingüísticamente significativos que a su vez reciben validez dentro de una situación concreta”; utilizar a etimologia como ferramenta didática, no sentido de promover a compreensão das palavras, em detrimento da memorização; realizar exercícios assentes na morfologia flexional, para demonstrar aos alunos as regularidades que apresenta a língua, e, por último, trabalhar os conceitos de família de palavras, campo lexical e campo semântico.

A questão central deste relatório, tendo em conta tudo o que foi exposto, surgiu naturalmente: será que a análise morfológica, como estratégia, pode ajudar os alunos a incrementarem, autonomamente, o seu capital lexical?

Chegados a esta pergunta de partida, para a investigação a realizar, passaremos, agora, ao enquadramento teórico necessário para podermos justificar, adequadamente, as opções didáticas tomadas. Por isso, o próximo capítulo será, como dito na Introdução, de apresentação da revisão da literatura efetuada sobre o tema, a qual determinou, como já mencionado, a seleção das palavras – chave, a saber: léxico, conhecimento explícito, consciência morfológica e aprendizagem autónoma. Realizar-se-á, ainda, nesta primeira parte, uma pequena reflexão - partindo, também, dos dados recolhidos na fase inicial de observação de aulas e do trabalho com os manuais de Português e Espanhol - sobre o modo como o léxico é trabalhado nas duas disciplinas em questão.

Capítulo II – Enquadramento teórico

2.1 O tratamento do léxico nas aulas de Português e Espanhol

Eunice Barbieri de Figueiredo (2011, pp. 366-367) abre as portas de um debate que julgamos muito pertinente: “(...) nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Secundário [...] o trabalho sobre o desenvolvimento da competência lexical tem tido uma focalização meramente ocasional”. Idêntico cenário repete-se, como nos foi possível comprovar, nas aulas de Português do 7.º e 8.º ano. Espera-se dos alunos, segundo os descritores de desempenho facultados pelo *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, que, no final do 3.º Ciclo,

(...) reconheçam explicitamente a estrutura geral da sua língua e os principais processos por que ela se constrói e gera sentido, e tenham capacidade de utilizar, oralmente e por escrito, passiva e ativamente, os recursos linguísticos, fazendo um uso sustentado do português padrão nos diferentes contextos discursivos e sociais em que é utilizado. (Buescu et al., 2015, p. 28).

Mas, de que forma atingirá o aluno essa proficiência enquanto usuário da língua? Podemos esperar que se converta, autonomamente, num leitor e escritor competente, sem o orientar, enquanto professores, rumo a esse “uso sustentado”, quer do “português padrão”, quer de um qualquer idioma estrangeiro?

A competência da leitura e da escrita exigem, dos nossos alunos, um elevado capital lexical, que não se fomenta, do que depreendemos da nossa observação, convenientemente, nas aulas de língua materna e/ou língua estrangeira.

Os fatores socioeconómicos descritos no subcapítulo 1.1. - Contextualização sociogeográfica da instituição -, a par do escasso conhecimento prévio sobre o mundo, da baixa escolarização dos pais e/ou do reduzido contacto, na maior parte das situações, com livros e material impresso, explicam, de entre outros eventuais fatores, o limitado capital lexical dos alunos intervenientes neste projeto. Para que atinjam os objetivos estabelecidos no *Programa e Metas Curriculares de Português*, o trabalho com o léxico deve ser diário e, previamente, organizado por parte do professor.

No entanto, no âmbito desta disciplina, a apresentação de palavras continua a figurar como um aspeto subsidiário, seja para facilitar a compreensão de textos (leitura), seja para diversificar o léxico e estruturas sintáticas postas em prática nas atividades de expressão escrita. De acordo com Pereira (2008, p. 196), e embora se esteja a referir ao contexto brasileiro,

(...) há uma tendência dos livros didáticos em organizar suas lições reunindo aspectos relativos ao ensino e aprendizagem do vocabulário de forma limitada. Frequentemente, as palavras supostamente desconhecidas pelo aluno são tratadas em um glossário, definidas em uma única acepção, aquela que faz sentido no texto e seu entendimento é assegurado de forma linear e contextual.

Assim sendo, percebe-se que a maioria dos exercícios didáticos que reúnem aspectos relativos ao ensino e aprendizagem do vocabulário, apenas exigem do aprendiz simples automatismos e não requerem nenhuma capacidade cognitiva.

Acresce, ao que se observa nos manuais, outro aspeto, a saber:

o vocabulário não costuma ser preparado pelo professor por ser considerado como pormenor face à estrutura gramatical, vista como núcleo do conteúdo a ser ensinado. As palavras são explicadas com sinónimos, à medida que aparecem em textos, trechos de textos ou exercícios, e resta aos alunos a memorização de vocabulário feita às vésperas das provas (Rodrigues, 2007, citado por Gil, 2016, p. 448).

A realidade escolar espanhola não parece diferir muito, já que, segundo Peñalver (1991, p. 160),

(...) la enseñanza del léxico ha estado descuidada y marginada durante bastante tiempo y es ahora cuando nos hemos dado cuenta del grave error cometido. Para comprobarlo basta con examinar los manuales de lengua española del Bachillerato y comprobar a través de los programas la escasa presencia en ellos de las unidades didácticas sobre el léxico.

A distância temporal que nos separa deste texto não se traduz, ainda, numa alteração significativa, como pudemos comprovar ao longo do presente ano de estágio. A apresentação das palavras continua a praticar-se, na maior parte das vezes, sob a forma

de lista, que os alunos devem memorizar para realizar com êxito os exercícios propostos em aula e/ou em provas de avaliação.

Rosa Campillejo García (2015, p. 12), ao analisar, no seu relatório final de Mestrado em Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, o tratamento dos processos de formação de palavras nos manuais de E/LE (partindo do exemplo concreto das nacionalidades) parece chegar, também, à mesma conclusão:

Se trata de una lista de palabras ordenadas alfabéticamente que se agrega con el fin de que los alumnos la memoricen, técnica que no es la más idónea para que comprendan y creen palabras posibles, aunque sean agramaticales o incorrectas según la norma, ni tampoco necesaria, al tratarse de las nacionalidades, a las que se puede aludir utilizando la preposición *de* seguida del nombre del país.

Não se investe, como se infere, numa exposição reflexiva, explicativa e contextualizada do léxico. Dito de outro modo, “(...) en situaciones de comunicación significativas, donde el aprendiz activa los mecanismos de aprendizaje, formando y contrastando hipótesis, creando, generalizando, infiriendo, reduciendo, neutralizando, etc.” (Fernández López, 2004, p. 417).

A importância atribuída à gramática, inclusive no próprio *Programa e Metas Curriculares de Português* – “(...) desde a Oralidade à Educação Literária, existem finalidades e objetos de conhecimento que só ganharão em ser cruzados com o estudo da Gramática” (Buescu et al., 2015, p. 28) – esmorece o trabalho sobre vocabulário realizado em aula, mesmo sabendo que “(...) el grado de comprensión de un enunciado depende más del acierto en las unidades léxicas empleadas que en la corrección gramatical” (Guerra & Masid, 2012, p. 155). Os falantes nativos, como nos explica Ildikó Czifra (2013, p. 111) “(...) toleran la gramática incorrecta pero la falta del léxico pertinente dificulta la comprensión. [...] Así que los profesores deben enfatizar la importancia del estudio del léxico desde la primera clase, porque es un proceso lento, complejo y que requiere esfuerzo”.

O Léxico, “(...) como organizador del sistema conceptual, como sostén de la gramática y como instrumento fundamental de comunicación en todos los ámbitos (...)” (Bartra, 2009, p. 439) exige um processo de ensino rigoroso e organizado. Por outras palavras, é necessário que a sua apresentação se realize de uma forma explícita, proporcionando sempre um contexto e um cotexto. A planificação de situações

comunicativas contextualizadas ajuda os alunos a inferirem o significado de unidades lexicais² desconhecidas, a recuperarem, de forma mais natural e imediata, vocabulário já aprendido, bem como a relacionarem os seus conhecimentos prévios com novas palavras e/ou constituintes morfológicos. O contexto, como referem González Rodríguez e Sánchez Manzano (2008, p. 107) potencia uma aprendizagem “(...) multidimensional del vocabulario ya que no sólo se aprende el significado referencial, sino también las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas. Los repetidos encuentros permiten, además, tener en cuenta experiencias anteriores y construir el significado de forma más integrada y duradera”.

Fomentar a memorização não compreensiva de palavras é correr o risco de que os alunos as apliquem, mecanicamente, ignorando o valor semântico aportado pelas mesmas. Conforme defendem as autoras Guerra Magdaleno e Masid Blanco (2012, pp. 156-157),

(...) el vocabulario no se aprende de manera aislada o en forma de lista, sino básicamente en relación con la comprensión y con el contexto. Al reconocer los morfemas que conforman una palabra y, con ello, extraer información que permita inferir el significado de la palabra como parte de un contexto mayor, las palabras se conceptualizan desde una perspectiva contextual generada por el sentido del texto como unidad.

Por outro lado, a metodologia seguida em aula deve assentar “(...) en aquellos recursos que permitan hacer explícito el conocimiento interno e inconsciente que tiene el hablante sobre el fenómeno léxico (...)” (Varela, 2003, p. 574).

Embora os pressupostos anteriores se afigurem, numa primeira análise, de fácil execução, a verdade é que os alunos nem sempre parecem predispostos a trabalhar e refletir sobre as palavras, considerando a tarefa desnecessária, sobretudo no caso da língua materna (em concreto, do português). Inverter este cenário pressupõe a realização de atividades que se relacionem, diretamente, com as suas necessidades e interesses. De facto, “(...) son mucho más efectivos los cursos orientados a necesidades específicas de los alumnos, por cuanto ello les permite completar lagunas y orientar su aprendizaje a unos fines específicos y a la vez ser conscientes de su progreso” (Bartra, 2009, p. 449). A importância da motivação no processo de ensino e aprendizagem é reforçada, também,

² Definidas por Graça Rio-Torto (2006, p. 12) como: “(...) palavras ou combinatórias de palavras [...] portadoras de significação lexical e/ou de significação gramatical”.

por Lorenzo Bergillos (2004, p. 311) ao afirmar que um falante motivado “(...) incrementará la intensidad y la mantendrá durante más largo tiempo (factor fundamental para el aprendizaje de destrezas complejas como es el caso de un idioma que requiere un período prolongado) (...)”.

Paralelamente, para que os estudantes valorizem o papel central do léxico, no processo de aquisição e consolidação linguísticas, é fundamental, como vimos, “(...) crear la necesidad de aprender trabajando situaciones que [...] [los] lleven a un contexto léxico determinado [...] [y a intentar] relacionar la información nueva con lo que se sabe del mundo por propia experiencia” (Gelabert, Bueso & Benítez, 2002, p. 53). A ativação desses conhecimentos prévios pode realizar-se, como referem os mesmos autores, por meio de elementos gráficos (fotos, imagens...) e/ou linguísticos (palavras).

A maneira como o professor apresenta as ditas situações de aprendizagem deve, também, ser objeto de reflexão, visto que “(...) é do consenso geral que só um discurso aberto, reflexivo, questionador e problematizante poderá fazer evoluir os alunos no sentido de um uso hábil, competente [e] autónomo da língua” (Rodrigues, 2001, p. 228), bem como fomentar a curiosidade e o interesse pela mesma.

2.2 Delimitação dos conceitos-chave

2.2.1. Léxico

Pensamos e comunicamos por palavras, produzindo textos orais e escritos que nos permitem interagir no seio da comunidade sociocultural a que pertencemos. As nossas realizações linguísticas manifestam, por conseguinte, o conhecimento lexical que possuímos. Isto é, “(...) el conjunto de palabras o unidades virtuales de una lengua [...] que están a [nuestra] disposición [...] en un momento determinado” (San Mateo Valdehíta, 2005, p. 8).

Ainda que frequentemente utilizados como sinónimos, os conceitos *léxico* e *vocabulário* possuem significados distintos que convém aclarar. Por *léxico* devemos entender, segundo a definição proposta pelo *Diccionario Terminológico*³, o

[c]onjunto de todas as palavras ou constituintes morfológicos portadores de significado

³ Disponível em <http://dt.dge.mec.pt/>, acessido a 20/07/2016.

possíveis numa língua, independentemente da sua actualização em registos específicos. O léxico de uma língua inclui não apenas o conjunto de palavras efectivamente atestada num determinado contexto (cf. vocabulário), mas também as que já não são usadas, as neológicas e todas as que os processos de construção de palavras da língua permitem criar.

O termo *vocabulário*, por sua vez, deve interpretar-se como o “[c]onjunto exaustivo das palavras que ocorrem num determinado contexto de uso” (ibidem) e que integra o sistema linguístico. Neste sentido, “(...) el vocabulario de un sujeto es, pues, más reducido que el caudal léxico que conoce (...)” (Núñez Delgado & Moral Barrigüete, 2010, p. 93).

Soledad Varela (2003, p. 572) propõe-nos, em nota de rodapé, uma definição que em muito se aproxima da anterior:

(...) sistema de palabras, existentes o potenciales, que componen una lengua; el *vocabulario*, por el contrario, comprende el conjunto de palabras o vocablos que se actualizan en el discurso y que están almacenados en el *diccionario*. Dicho desde otra perspectiva teórica, el *léxico* es parte de la «lengua» (*langue*) y el *vocabulario*, del «habla» (*parole*).

Por conseguinte, ensinamos, no papel de professores de língua materna e/ou estrangeira, vocabulário e não léxico. Enquanto o primeiro se caracteriza pela frequência de utilização de uma determinada unidade lexical, o segundo relaciona-se com a probabilidade de aparecimento dessa mesma unidade em diferentes contextos comunicativos e situacionais. Ajudar os alunos a transferirem, progressivamente, elementos do seu léxico para o seu vocabulário ativo (conjunto de palavras ou constituintes morfológicos empregues nas mensagens produzidas) deve ser um dos objetivos norteadores da prática docente, ainda que se afigure complexo. Se não vejamos: conhecer uma unidade lexical pressupõe compreendê-la e empregá-la, adequadamente, tendo em conta as características das situações comunicativas em que intervimos. Segundo Michael Lewis e Jimmie Hill (1992, p. 99),

[f]rom a receptive (passive) point of view, it means recognising its meaning when it occurs in context – a relatively simple process. For students to add the word to their active vocabularies they need to know the contexts in which it can occur, the possible and

impossible collocations of the word (words it can, or cannot, co-occur with) as well as more details of the connotational meaning of the word.

Michael Wallace (1984, p. 27) reforça, também, esta mesma ideia ao afirmar que, para conhecer uma palavra, é necessário:

- (a) recognize it in its spoken or written form;
- (b) recall it at will;
- (c) relate it to an appropriate object or concept;
- (d) use it in the appropriate grammatical form;
- (e) in speech, pronounce it in a recognizable way;
- (f) in writing, spell it correctly;
- (g) use it with the words it correctly goes with, i.e. in the correct collocation;
- (h) use it at the appropriate level of formality;
- (e) be aware of its connotations and associations.

Partilhando dos pressupostos anteriores, Graça Rio-Torto (2006, p. 11) considera que o conhecimento “(...) das peças léxicas inclui a representação das suas propriedades gramaticais, morfossintáticas e argumentais [...], bem assim como das propriedades semântico-conceituais e instrumentais que sustentam o seu funcionamento em cotextos e em situações pragmáticas diversas”.

Neste sentido, não parece difícil inferir que o número de palavras que “conhecemos”⁴ e empregamos não apresenta igualdade significativa. Ou seja, enquanto ouvintes e leitores somos capazes de interpretar mais unidades lexicais do que aquelas que atualizamos, oralmente ou por escrito, nos diversos atos de fala. Onde armazenamos, então, todas essas unidades?

Soledad Varela (2003, p. 572) denomina de “lexicón” o lugar onde o falante guarda o seu conjunto de palavras e/ou constituintes morfológicos.

Cada falante possui, deste modo, uma espécie de léxico mental ou conhecimento individual, que se caracteriza não só pela “(...) capacidad de entender y utilizar unidades léxicas, pero también morfemas que le permiten interpretar o generar unidades no percibidas o producidas con anterioridad, y de combinarlas con otras”. A definição

⁴ O verbo *conhecer* não deve interpretar-se, neste parágrafo, de forma holística (isto é, com o valor semântico atribuído por Lewis e Hill, Wallace e/ou Rio-Torto), mas como sinónimo de identificar/reconhecer. Daí, o emprego das aspas.

anterior, oferecida pelo *Diccionario de términos clave de ELE*⁵, tem dado origem a uma multiplicidade de metáforas (armazém inteligente, biblioteca, base de dados, computador, etc.), que visam demonstrar o emaranhado de associações que, no interior do cérebro, os elementos lexicais estabelecem entre si. De facto, “(...) o ser humano não guarda as palavras na memória como se fosse um dicionário (por ordem alfabética), mas organiza-as mentalmente em redes (hierárquicas, associativas, de identidade) que estão em constante modificação – atualização por meio de aprendizagens” (Figueiredo, 2011, p. 347). Marta Baralo (1997, pp. 59-60) apresenta-nos uma definição de *léxico mental* que se aproxima das anteriores:

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

Os autores da *Gramática derivacional do português* seguem a mesma linha de orientação entendendo que

(...) as palavras atuais não estão necessariamente fixas no léxico, pelo que podem ser ‘montadas’ *online* cada vez que o falante fala. [...]. Para isso, o falante recorre aos mecanismos paradigmáticos, às bases e aos operadores afixais disponíveis [...]. Escolhe a base que encerra o significado conceptual que pretende exprimir e para essa base escolhe o afixo que obedece aos constrangimentos que a base e o padrão derivacional impõem (2016, pp. 80-81).

Por conseguinte, a competência lexical de um falante “[c]onsiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua [...], compreende elementos lexicais e gramaticais” (QEER, 2001, p. 159) e é incrementável, através das diferentes situações comunicativas (contextos), a que esse mesmo falante está exposto. Trata-se, de um “(...) tipo de consciência linguística que diz respeito ao conhecimento das propriedades das palavras que integram o nosso capital lexical” (Duarte, Colaço, Freitas

⁵ Disponível em http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#, acedido a 12/07/2016.

& Gonçalves, 2011, p. 10). Margarida Basilio (2010, p. 2) partilha da mesma visão, sustentando que

[a] competência lexical corresponde não (apenas) ao conhecimento das palavras da língua, mas (também) ao conhecimento de um conjunto de regras, que representa a capacidade do falante de relacionar itens lexicais uns aos outros, analisar a estrutura interna das palavras e formar novas palavras.

A informação de que dispomos não se encontra, como se depreende, necessariamente completa, podendo, até, distanciar-se dos valores pragmático-semânticos considerados normativos pelos demais usuários da língua. O conhecimento lexical afigura-se, neste sentido, gradual, implicando o domínio de um conjunto de características, que não se aprendem simultânea, nem integralmente. Citando Marta Baralo (2003, p. 40), “(...) los aprendientes pueden incorporar algunos datos de la palabra, su estructura fonológica básica, su categoría gramatical, su tratamiento semántico sintáctico, pero pueden ignorar su forma específica si es irregular y no se ajusta al patrón flexivo [...] [que] ha[n] construido”. Acrescenta, ainda, a mesma autora que “[l]a adquisición de una unidad léxica es un proceso constructivo, gradual, que se consolida con el tiempo, la experiencia y la ayuda del contexto” (2005, p. 8).

Acreditamos que a esses fatores se deve acrescentar, no processo de ensino e aprendizagem, quer de uma língua materna, quer de uma língua estrangeira, o papel desempenhado pelo professor. A seleção adequada de unidades lexicais, a par da planificação de atividades que exijam do aluno a manipulação, o reconhecimento e a reutilização das mesmas potenciarão o incremento do seu vocabulário ativo e, logo, da sua competência lexical.

Gómez Molina (2003, p. 87) apresenta-nos um conjunto de propostas que complementam as ideias anteriores:

(...) el tratamiento del contenido léxico en el aula ha de integrar actividades relacionadas con las diferentes acepciones de las unidades léxicas (semántica), con su estructura (lexicogénesis), con las relaciones paradigmáticas (hiperonimia, sinonimia, antonimia, polisemia,...), con las relaciones sintagmáticas (combinaciones, colocaciones, expresiones fijas,...) y con el valor discursivo que implica el contenido que se comunica. Asimismo, el conocimiento y dominio del contenido léxico se desarrolla en el aula (y fuera de ella) mediante la observación (descubrimiento), la práctica (experimentación y

generalización), el estudio (análisis y reflexión) y la conceptualización (retención, fijación, consolidación).

O aluno assume-se, pelo exposto, como agente participativo no processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao professor, por sua vez, a função de guiá-lo neste caminho de descoberta da língua. Dito de outro modo, o de ajudá-lo a

(...) ‘saber hacer’ cosas con las palabras, emplearlas con propiedad y adecuación a cada situación comunicativa. Que los escolares, ahora y [después] en la vida adulta, no carezcan de disponibilidad léxica; que las palabras que no conocen o que conocen pero no emplean, se vayan incorporando de manera progresiva a su vocabulario activo (Moreno Ramos, 1999, p. 60).

No âmbito do referido processo, como nos confirmam Duarte et al. (2011), o sucesso escolar é determinado, em grande medida, pelo conjunto de palavras - capital lexical - que o aluno emprega nas mensagens que produz, bem como por aquelas que é capaz de interpretar nas situações que em participa como recetor (leitor e/ou ouvinte). Inferimos, por conseguinte, que um deficiente acervo lexical dificultará a passagem do vocabulário passivo ao vocabulário ativo. Um capital lexical reduzido condicionará, também, o seu desempenho enquanto autor de textos escritos.

Se, como defende Mikhail Bakhtin (2006, p. 125), “(...) a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenómeno social da *interação verbal* (...)”, a utilização inadequada de uma unidade lexical pode comprometer/interromper, ainda, quer a comunicação, quer a imagem que construimos diante dos nossos interlocutores. De facto, “(...) con nuestras palabras no solo expresamos ideas o conceptos: con nuestras palabras nos expresamos a nosotros mismos. Damos una imagen de nosotros mismos, una imagen que los demás van a interpretar (...)” (Martín Peris, 2013, p. 17), e que, por vezes, não corresponde ao nosso “verdadeiro eu” - valor indicial da linguagem. O poder das palavras, como defende este autor, radica no seu uso. Devemos, enquanto professores, ajudar os alunos a inferir possíveis significados, a reconhecer as diferentes aceções de uma palavra ou grupo de palavras, a identificar as suas propriedades formais e combinatórias, bem como a sua função no interior de um discurso. Isto é, a pôr em prática um conjunto de estratégias de

aprendizagem que os converta, por um lado, em usuários competentes da língua, e os sensibilize, por outro, “(...) para os diversificados aspetos do significado como uma componente natural do estudo da linguagem em contexto de aula” (Figueiredo, 2011, p. 367).

2.2.2. Conhecimento explícito e ensino explícito de unidades lexicais

A Direção-Geral da Educação, na sua página web, oferece um conjunto de documentos e recursos que procura auxiliar os docentes que se encontram a trabalhar com o Programa de Português. O guião intitulado *Conhecimento Explícito da Língua*⁶ visa sensibilizá-los para a ideia de que muitos dos conteúdos apresentados, em aula, não se afiguram completamente novos. Por outras palavras, os alunos, enquanto utilizadores da língua, possuem um conhecimento interno e multidimensional (fonético, fonológico, morfológico, sintático, lexical, pragmático e discursivo) que lhes permite, eficaz e inconscientemente, reconhecer e produzir enunciados na sua língua. Por conseguinte,

[a] tarefa que inicialmente deve acometer todo o professor de língua materna [e/ou estrangeira] é a de determinar o que sabem e o que não sabem os seus alunos. O seu labor consistirá em que os conhecimentos que os alunos já possuem de forma implícita passem a um plano de maior explicitação, para o qual haverá que recorrer à metalinguagem imprescindível que facilite essa transposição didática (Figueiredo, 2011, p. 345).

Face ao exposto, poder-se-ia levantar a seguinte questão: que saber implícito se espera que os aprendentes de uma segunda língua possuam? Ainda que a resposta de muitos pudesse ser “nenhum”, a verdade é que, ao serem falantes competentes na sua língua, têm já interiorizada a complexa rede de associações que os elementos lexicais estabelecem entre si, bem como o sistema conceptual inerente aos mesmos.

A língua, à semelhança da matemática, apresenta padrões regulares que facilitam e agilizam o trabalho de explicitação. Chamar a atenção dos alunos para essas regularidades potencia uma aprendizagem autónoma, tal como defendem as autoras Hanson e Padua (2011, p. 10), quando afirmam que “[e]ncouraging students to be word

⁶ Disponível em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/celoriginal.pdf>, acedido a 20/07/2016.

conscious helps them to become lifelong learners of new words”. Isto é, a chave para a resolução de muitos problemas linguísticos reside na capacidade de observar, experimentar, analisar e generalizar os conteúdos subjacentes aos conhecimentos adquiridos.

No que concerne ao ensino e aprendizagem de unidades lexicais, a par de um conhecimento explícito, impõe-se, também, uma apresentação direta e explícita de palavras/grupos de palavras, cujo conteúdo e/ou processo de formação se afiguram desconhecidos para os alunos. De facto, tal como sustentam os autores do referido guião (2011, p. 10): “[p]erante construções ou regras que só são aprendidas se forem explicitamente ensinadas, é impossível recorrer a um conhecimento inconsciente que não existe”. Segundo Armbruster, Lehr e Osborn (2001), a instrução direta inclui quer a apresentação individual de palavras - no sentido de facilitar a compreensão/uso das mesmas em diversos contextos orais e escritos -, quer o ensino de estratégias de aprendizagem, que ajudem os alunos a inferir o significado daquelas que se lhes apresentam novas (por exemplo, uso do dicionário, observação e análise do valor semântico dos morfemas que compõem a estrutura interna das palavras, interpretação das pistas contextuais, etc.). Como nos confirmam Hanson e Padua (2011, p. 12).

[s]elected words can be taught in depth and will provide students with the knowledge they need in order to comprehend what they read [and hear]. Students who are not spending time reading independently need this direct teaching to help increase their vocabulary. Without the direct, in-depth teaching of key words, most students will face difficulties understanding what they read [and hear].

2.2.3. Aprendizagem autónoma: estratégias

Sonsoles Fernández (2004, p. 412) entende por estratégias de aprendizagem as “(...) operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación”. A definição proposta pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (2001, p. 90) assemelha-se à anterior: “(...) meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para activar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em

contexto e a completar com êxito a tarefa em causa (...). No *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) segue-se idêntica linha de pensamento, quando se afirma que “(...) quienes aprenden una nueva lengua realizan operaciones destinadas a movilizar, regular e incrementar los recursos cognitivos, emocionales o volitivos de que disponen, tanto en el proceso de aprendizaje como en el uso de la lengua”.

Depreendemos, por conseguinte, que os alunos que selecionam estratégias adequadas e diversificadas “(...) aprenden más vocabulario, tanto de forma cuantitativa, como cualitativa y, por tanto, son capaces de procesar una mayor cantidad de input y de producir mensajes de mayor calidad” (Guerra & Masid, 2012, p. 162).

Tendo em conta a área de intervenção do presente projeto de investigação – incremento do capital lexical – cabe-nos, então, perguntar: o que faz um falante nativo quando se depara com uma palavra desconhecida? E um estudante de língua estrangeira?

De um modo geral, todos reconhecemos que o processo de aquisição de uma língua materna e o de aprendizagem de uma língua estrangeira não se afiguram iguais. Enquanto o primeiro se caracteriza por ser um procedimento involuntário, inconsciente e natural, resultante da exposição do indivíduo ao *input* linguístico da comunidade sociocultural em que se insere, o segundo assume-se como um processo consciente e voluntário, que requer instrução explícita. No entanto, em ambos os casos, são postos em funcionamento mecanismos estratégicos que ajudam os referidos usuários da língua a responderem às demandas do contexto, ultrapassando, desse modo, eventuais carências produtivo-expressivas, que podem implicar, em última instância, a rutura comunicativa. Dito de outro modo, empregam-se procedimentos que passam, por exemplo, pela análise da informação recebida, pela ativação de conhecimentos prévios, pela readaptação dos esquemas funcionais de pensamento/ atuação, pela colocação de hipóteses e, inerente, comprovação, etc.

Segundo Minguell e Masih (2011, p. 1), um falante nativo possui um conhecimento intuitivo, uma competência morfológica que lhe permite compreender

(...) la relación existente entre una palabra del lexicon y otras relacionadas, ya sea fonética, morfológica o semánticamente, debido a la regularidad que presentan estas relaciones. Puede reconocer una pieza léxica primitiva, las que de ella derivan, los afijos que la integran y las relaciones entre los afijos y la base. Por su competencia léxico-morfológica, sabe qué palabras pueden formarse a partir de tales bases, cuáles afijos pueden adjuntarse a determinadas bases, y qué palabras no existen o no podrían existir en

su lengua. Conoce, en fin, las RFP (reglas de formación de palabras) [...]. Y como tiene, además, una competencia léxico-sintáctica, sabe –aunque de manera no consciente– construir oraciones gramaticales (...).

O estudante de língua estrangeira, por sua vez, deve adquirir este conhecimento intuitivo através de um processo formal de aprendizagem - como vimos -, realizado, geralmente, em contexto de sala de aula e sob a orientação de um professor. Trata-se, como podemos concluir, de uma aprendizagem consciente que visa, em última instância, a automatização das operações mentais de que nos falava Gómez Molina (2003, p. 87). O facto de dominar, previamente, uma língua primeira, leva Soledad Varela (2003, pp. 577-578) a considerar que “(...) el no-nativo desarrolla[rá] presuntamente estrategias semejantes a las del nativo, basadas por lo pronto en su capacidad de segmentar o parcelar la palabra y de dotarla de significado a partir del de sus partes”. A mesma posição defende Marta Baralo (2000, p. 172), quando refere que ambos “(...) cuentan con las mismas instrucciones innatas, intuitivas, implícitas e inconscientes [...] [que intervienen en] la construcción del lexicón mental”.

No entanto, «[l]a enseñanza de estrategias no se puede [mejor dicho, no se debe] concebir como un listado de instrucciones, provenientes del profesor, del manual o de otros compañeros, empleadas mecánicamente como “recetas de cocina”» (Guerra & Masid, 2012, p.162). É conveniente, pelo contrário, que as atividades propostas em aula potenciem a reflexão/compreensão dos diferentes contextos situacionais e comunicativos apresentados, no sentido de que os alunos se convertam, progressivamente, em aprendentes autónomos. Isto é, em sujeitos capazes “(...) de hacerse gradualmente responsable[s] de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento [...] [de la lengua] más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida” (PCIC, 2006).

Compete aos autores de livros e aos professores, na opinião de Lewis e Hill (1992, p. 76), “(...) draw attention to helpful patterns and, in the modern classroom in which the student is involved in his own learning, to help the student to discover the patterns for himself”.

Assiste-se, pelo exposto, à referida inversão de papéis, assumindo o aluno a gestão do seu processo de aprendizagem. As decisões que toma são fruto já não das indicações do professor, mas da própria capacidade de analisar “(...) la situación de aprendizaje-uso

y planificar sus acciones anticipando el impacto que tendrán en la consecución de su objetivo” (PCIC, 2006).

Rebecca Oxford (1999, pp. 110-111), seguindo a mesma linha de pensamento, define a autonomia de aprendizagem como:

(...) the (a) ability and willingness to perform a language task without assistance, with adaptability related to the situational demands, with transferability to other relevant contexts, and with reflection, accompanied by (b) relevant action (the use, usually conscious and intentional, of appropriate learning strategies) reflecting both ability and willingness. Learner autonomy leads to greater achievement or proficiency. This situation can be summarized by “five A’s”:

Ability, attitude, + action = autonomy → achievement.

Ainda que o objetivo principal do processo de ensino e aprendizagem seja que o aluno alcance a proficiência linguística, não podemos ignorar, partindo da teoria defendida por Vygotsky (1978), que esta conquista gradual de autorregulação e de consciencialização é precedida de uma instrução explícita por parte do professor, dos pais e/ou de pares mais competentes. A expressão “without assistance”, empregue pela autora anterior, deve entender-se, por conseguinte, como o último degrau de um processo guiado de aprendizagem de conhecimentos, habilidades e estratégias, que converterão esse aluno num falante competente.

Podemos concluir, tomando por base a definição oferecida pelo *Diccionario de términos clave de ELE*, que um aluno autónomo participa, ao lado do professor,

(...) en la negociación de los siguientes aspectos: la identificación de las propias necesidades de aprendizaje y la definición de sus objetivos; la planificación de las clases; la selección de los contenidos y el establecimiento de su secuenciación; la selección de los materiales didácticos adecuados; el entrenamiento en el uso de técnicas y estrategias varias, pero muy especialmente las de aprendizaje y las metacognitivas; y, finalmente, la realización de la autoevaluación.

Antes de passarmos ao subcapítulo seguinte, convém referir que não faz parte dos objetivos deste trabalho proceder a uma apresentação exaustiva das diversas estratégias que se podem ativar no processo de aquisição/aprendizagem de uma língua, exposição que se encontra bastante completa no artigo, já citado, de Sonsoles Fernández (2004).

Decidimos, pelo contrário, centrar a nossa atenção num desses recursos estratégicos, o qual - acreditamos - pode contribuir para o incremento do capital lexical dos alunos, a saber: a análise morfológica.

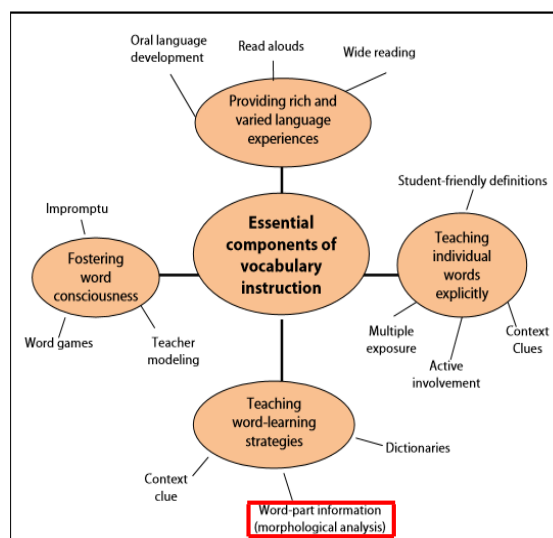


Figura 1: The four essential components of vocabulary instruction (adaptado de Graves, 2006, utilizada por Hanson & Padua, 2011, p. 8).

2.3. A morfologia como estratégia de aprendizagem

2.3.1. Morfologia

“La morfología es la parte de la gramática que se ocupa de la estructura de las palabras, las variantes que estas presentan y el papel gramatical que desempeña cada segmento en relación con los demás elementos que las componen”, diz-nos a *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2015, p. 6). Dito de outro modo, é a “(...) organização mental da linguagem que estrutura a constituição interna da(s) palavra(s) e a formação desta(s)” (Rio-Torto, Soares Rodrigues, Pereira, Pereira & Ribeiro, 2016, p. 37).

Elena Felú Arquiola (2009, p. 56) acrescenta, por sua vez, que a morfologia conta com um conjunto de regras, designadas regras de combinação e/ou de formação de palavras, que cumprem duas grandes funções: “(...) por una parte, describir y analizar las palabras existentes [...] [de una lengua] así como dar cuenta de las relaciones que se

establecen entre ellas; por otra, generar nuevas palabras morfológicamente complejas, las llamadas «palabras posibles»”.

Destacam, nas definições anteriores, duas características que nos remetem, de imediato, para dimensão construtiva que subjaz à linguagem, a saber: “estrutura” e “elementos”.

É corrente estabelecer uma diferença entre morfologia flexional e morfologia derivacional em função da natureza dos afixos (“segmentos”) que lhes servem de base. Os morfemas flexionais (Rio-Torto et al., 2016) surgem à direita do radical, acrescentando-lhe significados gramaticais (isto é, informações de carácter morfossintático, que correspondem, no caso dos verbos, a modo, tempo e aspeto e/ou a género e número, relativamente aos lexemas nominais e adjetivais). Este tipo de afixos não origina novas palavras, mas outras formas do lexema fletido. Da união de morfemas derivacionais a uma base lexical resulta, pelo contrário, um novo vocábulo, que se distingue, semanticamente, da base da qual deriva, podendo, até, diferenciar-se quanto à classe gramatical. Em resumo:

[l]a morfología léxica o formación de palabras [...] comprende el conjunto de procedimientos formales empleados en una lengua como el español para crear palabras nuevas a partir de unidades léxicas ya existentes. Por su parte, la morfología flexiva da lugar a distintas formas gramaticales de una misma palabra, que pueden representar varios tipos de fenómenos: la manifestación de propiedades inherentes a una determinada clase de palabras [...] la manifestación de relaciones sintácticas [...]; finalmente, la manifestación de propiedades oracionales (Arquiola, 2009, p. 53).

Ser capaz de segmentar e reconhecer os morfemas - “(...) unidade mínima com função dentro da gramática da língua (...)” (Rio-Torto et al., 2016, p. 43) - que incorporam a estrutura interna das palavras - aquisição morfológica - não significa, contudo, ter a habilidade de analisar e manipular os mecanismos de que essa língua dispõe para formar novas palavras (consciência morfológica).

Em 1993, Michael Lewis chamava a atenção para a importância do léxico no processo de ensino e aprendizagem de um idioma estrangeiro, concebendo a linguagem como um conjunto de unidades lexicais (*chunks*) que se interrelacionam, mediante estruturas gramaticais. Sustentava ainda o mesmo autor que “a central element of language teaching is raising students’ awareness of, and developing their ability to

“chunk” language successfully” (s.p.). Anos mais tarde, Scott Thornbury (2002, p. 109) manifestava, também, a mesma opinião ao afirmar que “(...) the process [of learning vocabulary] can be speeded up by consciousness-raising. Consciousness-raising means drawing the learners’ attention to the patterns and regularities of the language – helping them to notice these regularities”.

Em suma, a consciência morfológica, que daqui se infere, relaciona-se com o reconhecimento da existência de regras morfossintáticas, que permitem analisar, compreender e manipular a estrutura das palavras. A capacidade de refletir sobre a língua potencie, como se depreende, um uso consciente da mesma.

Ainda que os pressupostos anteriores se relacionem com o ensino e aprendizagem de um idioma estrangeiro, a verdade é que muitos estudantes de língua materna “(...) are not aware of this strategy. Even students who have learned to break words into parts in their decoding instruction may not understand that they can use this knowledge to figure out word meanings.” (Texas Reading Initiative, 2002, p. 15). Por outras palavras, fomentar o desenvolvimento da consciência morfológica aumenta a probabilidade de estes alunos alargarem o seu vocabulário e, por conseguinte, a sua competência linguística.

Partindo do pressuposto de que o nosso cérebro não se assemelha a um reservatório lexical, capaz de armazenar todas as palavras possíveis de uma língua, a regularidade, a produtividade e a transparência, subjacentes aos processos morfológicos flexionais e de formação de palavras, podem, à luz do que se descreve no *Caderno de aprendizagem da leitura e da escrita* (p. 13), “(...) reduzir a carga informativa em memória de trabalho e/ou proporcionar índices de recuperação da informação neste tipo de memória”. O princípio de economia que daqui se infere é defendido, também, por Marta Baralo (2000, p. 167), quando afirma que no léxico mental de cada falante se guardam apenas três tipos de dados, a saber:

una lista finita de morfemas; [...] las reglas de formación de palabras y, por último, la salida o producto de estas reglas, que contiene, teóricamente, un conjunto infinito de palabras, aunque este producto pueda convertirse en dato inicial para un nuevo proceso de formación de una nueva palabra.

Ou seja, enquanto falantes “(...) temos um banco de dados em permanente expansão, mas utilizando sobretudo material já disponível, o que reduz a dependência de memória e garante comunicação automática” (Basilio, 2004, s.p.)

A recursividade da linguagem, que subjaz às definições anteriores, é definida por Inês Duarte (2001, p. 110) como a habilidade de “(...) formar um número ilimitado de expressões, pelo uso reiterado das regras de combinação do número finito de elementos que as constituem”. Reiteram-se, novamente, quer a vivacidade da língua, quer o incremento vocabular resultante da aplicação de processos morfológicos de formação de palavras.

2.3.2. Produtividade, criatividade, transparência e regularidade

Temos vindo a hastear, como principais bandeiras da morfologia, a produtividade, a criatividade, a transparência e a regularidade inerentes aos processos morfológicos flexionais e de formação de palavras. Convém explicar, por conseguinte, o que se entende por cada uma delas.

Segundo os autores da *Gramática derivacional do português* (2016), a produtividade manifesta-se sempre que um falante, inconscientemente, analisa e manipula a estrutura de uma palavra, no sentido de gerar um lexema ou uma forma do morfema fletido.

A produtividade intrínseca às operações morfológicas de natureza flexional apresenta, no âmbito dos processos de formação de palavras, um grau de incidência menor. Dito de outro modo, a combinação de afixos e formas de base, no caso da morfologia derivacional, evidencia algumas restrições, resultantes de um fenómeno designado de “bloqueio”. As palavras complexas “bloqueadas” são, assim, palavras cuja formação não é admitida, por já existir na língua outra forma que desempenha função idêntica. Por exemplo, ainda que do adjetivo *curioso* se possa formar o substantivo abstrato *curiosidade*, o mesmo não se pode afirmar relativamente ao adjetivo *furioso*. A palavra **furirosidade* é considerada agramatical, devido à restrição imposta pela forma simples *fúria*.

Ao contrário da produtividade, a criatividade é fruto da vontade (consciência) do utilizador da língua, que, partindo das regras/mecanismos morfológicos que conhece, gera uma nova palavra (este parâmetro não se encontra, por isso, no âmbito da morfologia

flexional). A criação de vocábulos decorre, normalmente, de fatores referenciais, sintáticos e/ou avaliativos. Os primeiros dizem respeito ao aparecimento de novas realidades que exigem denominação. Melhor dito, “[c]omo estamos sempre (re)produzindo e (re)conhecendo novos seres, objetos e relações, precisamos de um sistema dinâmico, capaz de se expandir à medida que se manifesta a necessidade de novas unidades de designação e construção de enunciados” (Basilio, 2004, s.p.). Os segundos, por sua vez, resultam de operações sintáticas que permitem economizar o número de palavras empregue. Por exemplo, “(...) para significar ‘ministrar antibiótico’ gera-se o verbo *antibiotizar*” (Rio-Torto et al., 2016, p. 87). Por último, à criação avaliativa subjaz um juízo de valor quanto às realidades/seres designados (são exemplos de sufixação avaliativa as formas aumentativas *bocarra*, *gentalha* e/ou as formas diminutivas *fracote*, *riacho*, *saleta*, etc.).

Embora o parâmetro da transparência não seja mencionado pelos autores anteriores, entendemos que o mesmo deve ser considerado, tendo em conta o papel que desempenha no processo de incremento lexical. De facto, da união de formas de base a afixos resultam, normalmente, “(...) itens ou palavras cuja estrutura morfológica é perceptível e cujo significado é coerente com essa estrutura” (Correia & San Payo de Lemos, 2005, p. 24). O princípio de *composicionalidade*, que podemos encontrar na afixação e na composição morfossintática (das quais falaremos mais adiante), remete-nos, também, para essa transparência, já que, segundo Veloso e Martins (2011, p. 560), “(...) permite calcular (e torna predizível) o significado partilhado por toda a palavra através da identificação, em separado, do significado de cada um dos seus constituintes básicos”. Isto não significa, contudo, que se possa (ou melhor, se deva) falar de uma transparência absoluta, na medida em que a previsibilidade e transparência semânticas inerentes aos morfemas flexionais não encontram a mesma univocidade nos morfemas derivacionais (mais vulneráveis ao valor semântico das bases às quais se anexam).

Finalmente, o parâmetro da regularidade (que deve ser interpretado, no âmbito da presente reflexão, à luz do significado etimológico da palavra, a saber: conformidade com as regras) relaciona-se com “(...) o conhecimento do conjunto finito de regras gerais que operam de forma previsível sobre o repertório de unidades morfológicas e lexicais a partir das quais se constroem as palavras da língua” (Veloso & Martins, 2011, p. 559).

Margarida Basilio (2004, s.p.) confirma, de igual modo, esta regularidade, quando sustenta que

(...) a expansão lexical é efetuada sobretudo pelos processos de formação de palavras que são fórmulas padronizadas de construção de novas palavras a partir de material já existente no léxico. Por meio desses padrões, podemos formar ou captar a estrutura de palavras e, portanto, adquirir palavras que já existiam mas que não conhecíamos anteriormente.

No entanto, a previsibilidade e uniformidade destacadas não estão isentas de restrições. De facto, a regularidade vê-se condicionada, segundo Arquiola (2009), por três fatores: o desajuste entre forma e significado (isto é, a um mesmo afixo podem associar-se diferentes significados. Por exemplo: o sufixo *-or*, que indica “ofício” no substantivo *professor*, pode, também, expressar “qualidade”, como no caso do adjetivo *encantador*); a possibilidade de representar o mesmo valor semântico por meio de constituintes diferentes (os substantivos que indicam lugar podem incorporar, de entre outros, os seguintes afixos: *-aria*, *-orio*, *-al*... Senão vejamos: livraria, consultório, areal, etc.) e, por último, a existência de formas lexicalizadas que acabam por substituir palavras, inicialmente, compostas. Este último aspeto impossibilita a inferência do significado de termos desconhecidos, mediante a análise do valor semântico das suas partes.

2.3.3. Processos de formação de palavras

José Alberto Miranda (1994, p. 47) define os processos de formação de palavras como “(...) operaciones en virtud de las cuales se amplía el número de las unidades léxicas existentes en una lengua, y que son susceptibles de formalización”.

Tendo em conta o trabalho realizado ao longo do presente ano letivo, centraremos a nossa atenção, sobretudo, em dois desses processos - em concreto, a derivação e a composição -, pelo subjacente incremento lexical que potenciam.

É conveniente, contudo, antes de nos debruçarmos sobre eles, destacar os elementos - já mencionados, por algumas vezes -, que suportam a construção de novos lexemas, a saber: *afixo* e *forma de base*. Segundo o *Dicionário Terminológico*, um afixo é um constituinte que se combina com uma forma de base - unidade portadora de significado lexical -, podendo posicionar-se à esquerda (prefixo) ou à direita (sufixo) dela. O dito constituinte recebe o nome de *infixo*, quando se encontra no meio da palavra (isto é, entre duas formas de base ou uma forma de base e um afixo) e/ ou de *circunfixo*, quando rodeia o principal constituinte morfológico.

Segundo Rio-Torto et al. (2016), a afixação – procedimento morfológico que consiste na concatenação de um afixo a uma forma de base - pode assumir, pelo exposto, diferentes modalidades, em função da natureza dos afixos envolvidos, a saber: prefixação, sufixação, infixação ou circunfixação. Não exploraremos, contudo, a infixação, dado o papel, meramente funcional, dos constituintes que a suportam.

Os prefixos não modificam, normalmente, a classe gramatical, nem morfossintática da base. Ou seja, a palavra prefixada possui a mesma categoria da forma da qual procede, conservando idêntico gênero e admitindo, também, flexão em número. A sufixação, por sua vez, “(...) é a grande responsável pela recategorização de produtos lexicais [...] e pela mudança de natureza semântica, que inscreve o denotado pelo derivado numa classe ontológico-referencial diferente da da base”. (Rio-Torto et al., 2016, pp. 104-105).

A derivação afixal que resulta da associação simultânea de um prefixo e um sufixo (em concreto, de um circunfixo) a uma forma de base recebe o nome de parassíntese. Este processo de formação de palavras é responsável pela criação de verbos denominais e deadjetivais (consoante o novo lexema derive de um nome ou de um adjetivo, respetivamente. Consideremos, como exemplo, as seguintes palavras: apadrinhar, encaminhar, emagrecer, entristecer, etc.). O termo circunfixação veio substituir, segundo os autores anteriores, o tradicional termo parassíntese.

Embora a maioria dos vocábulos formados por derivação resultem da adição de afixos a formas de base, também é possível haver mudança semântica sem adjunção formal (caso da derivação não afixal, da qual procedem, segundo o *Dicionário Terminológico*, “(...) nomes deverbais, acrescentando marcas de flexão nominal a um radical verbal”, tais como: apelo, do verbo apelar, desabafo, do verbo desabafar, etc.).

Podemos afirmar, em jeito de conclusão, que

[1]a morfología derivativa permite crear palabras a partir de otras ya existentes, por lo que el número de palabras posibles en una lengua es prácticamente inagotable o no contable. Claro que una cosa son las palabras posibles, generadas por las reglas, atendiendo a sus restricciones categoriales y semánticas, y otra cosa, las palabras reales existentes en la lengua, que constituyen un conjunto siempre más reducido que el de palabras posibles. También llama mucho la atención el hecho de que esta productividad morfológica permite formar palabras a partir de una palabra que ya ha sufrido un proceso de derivación. Por ejemplo, de *mostrar*, podemos derivar *demostrar*, de *demostrar*, *demonstración* y

demostrable, de este adjetivo, *indemostrable*, y de aquí, *indemostrablemente* (...) (Baralo, 2000, p. 166).

A composição, enquanto processo morfológico de formação de palavras, é definido por Rio-Torto et al. (2016) como a associação de duas ou mais unidades de significado lexical (radical e/ou palavra), semanticamente autónomas. De facto, como nos confirma Miranda (1994, p. 65), o significado dos vocábulos compostos “(...) no responde, como en la derivación, a la suma de los significados de sus componentes: en efecto, un hombre rana no es la suma de hombre + rana, ni siquiera adjetivando el segundo nombre: * hombre arrinado (...)”. Lázaro Carreter (1953) também advoga a independência semântica dos elementos intervenientes ao afirmar que a composição é

[u]no de los procedimientos de los que la lengua se sirve para obtener palabras nuevas, consistente en la reunión de dos o más palabras en una sola, la cual adquiere un significado que no resulta de la simple agregación del significado de las palabras componentes: *bocamanga, ferrocarril*.

Podemos distinguir, em português, dois tipos de composição, a saber: composição morfológica e composição morfossintática. A primeira consiste na associação de um radical a outro(s) radical(s) e/ou palavra(s), por meio, normalmente, de uma vogal de ligação. A segunda modalidade de composição resulta da união de duas ou mais palavras, cujas propriedades sintático-semânticas determinam a flexão em número.

Por último, a siglação, a acronímia, a truncação, a amálgama, o empréstimo, a onomatopeia e a extensão semântica são mecanismos de formação de palavras que não envolvem constituintes morfológicos. Isto é, falamos já não de relações entre afixos e formas de base, mas de modificações de carácter gráfico e/ou fonológico/prosódico.

À exceção da onomatopeia, como se indica no manual de Português *Diálogos 8* (2014, p. 243), “(...) os processos irregulares de formação de palavras não surgem nas Metas Curriculares em nenhum ano de escolaridade, não sendo, pois, considerado um conteúdo essencial”. Neste sentido, procederemos à apresentação abreviada dos mesmos, tomando por base as definições propostas pelo *Dicionário Terminológico*, a saber:

Sigla- palavra formada através da redução de um grupo de palavras às suas iniciais, as quais são pronunciadas de acordo com a designação de cada letra.

Acrónimo- palavra formada através da junção de letras ou sílabas iniciais de um grupo de palavras, que se pronuncia como uma palavra só, respeitando, na generalidade, a estrutura silábica da língua.

Truncação- processo irregular de formação de palavras que consiste na criação de uma palavra a partir do apagamento de parte da palavra de que deriva.

Amálgama- processo irregular de formação de palavras que consiste na criação de uma palavra a partir da junção de partes de duas ou mais palavras.

Empréstimo- processo de transferência de uma palavra de uma língua para outra.

Onomatopeia- palavra criada por imitação de um som natural.

Extensão semântica- processo através do qual uma palavra existente adquire um novo significado.

Elena Felú Arquiola (2009, p. 77) apresenta-nos quatro razões que distanciam estes processos morfológicos dos anteriores (derivação e composição), a saber:

a) En ellos se produce la eliminación de material fónico de la base, mientras que los procedimientos de formación de palabras en español [y en portugués] suelen consistir en la adición de unidades morfológicas, a excepción de formaciones regresivas como *perdonar* > *perdón* o *desdeñar* > *desdén*.

b) Son procedimientos menos sistemáticos que la derivación y la composición y, a diferencia de estos últimos, no se encuentran disponibles para todos los hablantes. Así, la formación de cruces léxicos o de siglas no suele darse de forma espontánea, sino que responde a una intencionalidad determinada, bien estilística, bien denominativa.

c) En el acortamiento y en la formación de siglas no se crea una palabra nueva con un referente distinto del de la base, sino una forma reducida de una palabra o grupo de palabras ya existentes: *profe* < *profesor*, *OMS* < *Organización Mundial de la Salud*.

d) Suelen ser propios de registros lingüísticos determinados o de lenguajes especializados. Muchos acortamientos se dan en un registro familiar o coloquial (*cole* < *colegio*, *bici* < *bicicleta*), mientras que las siglas abundan especialmente en el ámbito técnico-científico (*ADN* < *ácido desoxirribonucleico*) y en el léxico de la política y de la economía (*ONU* <

Organización de Naciones Unidas). A su vez, los cruces léxicos suelen ser propios de los textos literarios, periodísticos y publicitarios (narraluces < narradores + andaluces).

Apesar de os procedimentos irregulares de formação de palavras receberem, na maior parte das vezes, um tratamento não tão expressivo face às tradicionais operações por derivação e/ou composição, a verdade é que não podemos, ou melhor, não devemos ignorar o seu contributo no processo de incremento lexical, até porque alguns, como a autora assinala, são muito produtivos na literatura e podem também vir a ser usados em textos produzidos pelos alunos.

2.3.4. Estratégias de carácter morfológico

As autoras de *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical* sustentam que “[o] conhecimento da estrutura interna das palavras, i.e., a capacidade de identificar numa forma o radical, os prefixos e os sufixos, é uma das pistas mais efectivas para a descoberta do significado de palavras desconhecidas, que ouvimos ou lemos.” (2011, p. 20). Nunes, Bryant e Evans (2010, pp. 67-68) oferecem-nos, como prova disso, o seguinte exemplo:

Suppose you know a few words such as [the prefix “un”, the suffix “able” and stem “think”] [...] and you also know the word “answer”. You are reading a book and you come across the word “unanswerable”, which you never heard or read before. You can use your knowledge to figure out the meaning of unanswerable and you will be pretty certain to get it right. It is a reasonable hypothesis that knowing that words are formed with morphemes and knowing the meaning of prefixes and suffixes can help you develop your vocabulary.

A existência de constituintes morfológicos comuns a várias palavras assume, pelo exposto, um papel importante na superação de eventuais carências lexicais, promovendo a ativação de conhecimentos implícitos, que possibilitam, por sua vez, a recuperação, imediata e autónoma, de informação. É conveniente, por conseguinte, como se defende no *Caderno de aprendizagem da leitura e da escrita (LE)* (p. 10), que o professor contribua para este aumento vocabular “(...) chamando a atenção dos alunos para a construção das palavras, para a sua morfologia”.

A criatividade/recursividade da língua vincula-se, como se depreende, à dimensão do aluno como aprendente autónomo, capaz de utilizar o seu conhecimento intuitivo para gerar e decifrar novas palavras, avaliar a viabilidade daquelas que são produzidas, oralmente e por escrito, no seio da comunidade sociolinguística em que se insere, etc. No entanto, a atenção dada à estrutura interna das palavras e aos processos morfológicos continua a ser pontual – como vimos - nas aulas de língua materna e/ou língua estrangeira (em concreto, português e espanhol), não se explorando, convenientemente, a produtividade, a simplicidade, a transparência e a regularidade que lhes são intrínsecas. Em alguns manuais e gramáticas, os prefixos e sufixos aparecem ordenados, alfabeticamente, sendo apresentados aos alunos apenas como ferramentas necessárias para realizar com êxito os exercícios propostos. Não se lhes procura demonstrar, corrigidos os mesmos, como a compreensão desses constituintes pode favorecer a aquisição e o incremento lexicais. A sistematização proposta, como temos vindo a demonstrar, não corresponde à organização associativa do léxico mental, que apresenta um carácter dinâmico e processual. As listas de prefixos, sufixos e radicais afiguram-se necessárias, mas apenas quando a sua construção seja “(...) concebida como uma actividade de descoberta em que os alunos participam, e que as mesmas sejam actualizadas sempre que se realizem novas aprendizagens” (Duarte et al., 2011, p. 29). Neste sentido,

o ML [mínimo lexical] terá de ser ensinado ao aluno não sob a forma de uma série de palavras isoladas, mas antes como uma rede estreitamente entrelaçada de formas portadoras de significados e de significados formalmente determinados. Para gravar na memória dos alunos o domínio do léxico que corresponda à finalidade em causa, deve o ensino [...] apresentar as unidades léxicas em contextos e combinações diferentes, estruturá-las em campos lexicais, tornar transparente (motivada) a sua formação segundo padrões produtivos, explicar o parentesco entre os seus significados, reuni-las em famílias (Beñes, 1979, p. 311).

Beñes oferece aos professores de língua materna e/ou estrangeira um conjunto de diretrizes que devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem do léxico. Isto é, chama a atenção para a necessidade de criar atividades que ajudem o aluno a compreender/utilizar as diversas unidades lexicais e que potenciem, paralelamente, o desenvolvimento de estratégias conducentes ao incremento vocabular.

No apartado dedicado aos procedimentos de aprendizagem do *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), são apresentadas algumas estratégias de carácter léxico-semântico, relacionadas com o tema do presente relatório, que passamos a enumerar:

- a) Centrar la atención en las terminaciones de palabras;
- b) Reconstruir el significado de una palabra compuesta a partir de la suma de los significados de las partes («sacacorchos» = 'sacar' +' corcho');
- c) Agrupar las unidades léxicas según criterios semánticos: sinónimos (comenzar, empezar, etc.); antónimos (frío, caliente); combinatoria léxica (cometer errores); campos semánticos (cama, silla, mesa; calcetines, bufanda, cinturón);
- d) Agrupar las unidades léxicas según relaciones morfológicas: [...] principios de formación de palabras (zapato, zapatero, zapatería)”;
- e) Inventar una palabra nueva, empleando reglas de composición o derivación para referir una determinada noción, etc.

Trata-se, como percebemos, de um conjunto de mecanismos que procuram levar os alunos a um “operar criativo com o vocabulário já adquirido” (Beñes, 1979, p. 311). Isto é, ensiná-los a adotar um olhar científico (observação, hipótese, experimentação, comprovação/rejeição e generalização) que os converta em falantes que “(...) construisent leurs connaissances [...] «découvrent» eux-mêmes les principaux mécanismes de la langue en la manipulant” (Chartrand, 1995, p. 33).

O modelo de aprendizagem pela descoberta, que vem sendo defendido no âmbito do ensino da gramática, pode, também, ser utilizado para incrementar a competência lexical dos alunos.

A *palavra* à semelhança de um *puzzle* permite ser “desmontada” em várias peças (constituintes morfológicos) que ocupam, no seio da sua estrutura interna, uma determinada posição. A tarefa de decomposição lexical é, por isso, um processo por meio do qual “(...) se desentrañan y explican la semántica y la estructura de los ítemes léxicos (...)” (Minguell & Masih, 2011, p. 9). Partindo do pressuposto defendido pelos mesmos autores de que cada item “(...) contiene un sistema articulado de rasgos que especifica las propiedades fonéticas, semánticas, morfológicas y sintácticas que son idiosincrásicas para él (...)” (2011, p. 2), desconstruir palavras implica mobilizar uma série de regras e princípios implícitos (lista finita de morfemas, processos de formação de palavras...). Isto

é, adotar uma postura reflexiva sobre a língua, que favoreça a manipulação das unidades que a compõem (consciência linguística).

De entre os benefícios apontados, como inerentes à construção de *puzzles*, destacam-se: a melhoria da capacidade de observação, análise e atenção; o desenvolvimento do raciocínio lógico; a exercitação da memória visual; a ativação, natural e imediata, de estratégias que facilitem a sua resolução, etc.

Transformar as palavras em enigmas linguísticos potencia o desenvolvimento de competências que em muito se aproximam das anteriores. Se não vejamos: para interpretar um item lexical, o aluno deverá observar e reconhecer as partes que o integram; atribuir às ditas partes um determinado valor semântico - através da ativação de conhecimentos prévios -; analisar a sua combinação, no sentido de relacionar o novo conteúdo com outros já adquiridos e, por último, generalizar, formulando regras que potenciem a memorização compreensiva.

A segmentação de palavras reclama, pelo exposto, uma participação ativa por parte do utilizador da língua, que deve fazer da reflexão e da indução, como temos vindo a mencionar, os instrumentos privilegiados no processo de consciencialização linguística.

No *Caderno de aprendizagem da leitura e da escrita (LE)* sustenta-se que

[a] prática da decodificação na leitura de palavras conduz (...) [ao reconhecimento de] grupos de letras que formam um fonograma, isto é, um padrão ortográfico que corresponde a uma parte de palavra que ocorre frequentemente na língua, e que, geralmente, corresponde a um constituinte morfológico, em particular prefixo, sufixo ou desinência verbal (pp. 7-8).

É lícito concluir, por conseguinte, que a realização de atividades de carácter morfológico (criação/ reconstrução semântica de unidades lexicais; agrupamento de palavras que partilham a mesma raiz; distinção entre palavras simples e palavras complexas; flexão de formas verbais, nominais e adjetivais, etc.) potenciará a identificação de morfogramas (representações figurativas de um objeto; em concreto, um elemento lexical), que auxiliarão a memorização visual das palavras.

Referimos que a construção de *puzzles* implicava a ativação, natural e imediata, de estratégias que facilitassem a sua resolução. A morfologia, enquanto conhecimento da estrutura interna das palavras, assume-se como um recurso importante no processo de decifração lexical, tornando mais transparentes itens novos e/ou desconhecidos.

No entanto, o seu contributo estende-se, também, a outros domínios, a saber: a competência de leitura e de escrita.

2.3.5. O papel da consciência morfológica no desenvolvimento da leitura e da escrita

A importância da consciência morfológica no processo de aquisição e/ou aperfeiçoamento da leitura e da escrita tem sido defendida por vários investigadores, que a definem como a habilidade de refletir sobre a estrutura das palavras, compreender o seu processo de formação, bem como manipular a referida estrutura, no sentido de criar novos significados. Centra-se, como nos informa Correa (2005, p. 91), na “(...) formação das palavras, suas flexões, suas funções e relações nas frases”. O desenvolvimento da consciência morfológica acompanha, como se infere, o próprio desenvolvimento da perceção sintática, razão pela qual se emprega, amiúde, a designação de consciência morfossintática, enquanto “(...) reflexão e manipulação intencional dos fatos morfológicos da língua advindos das relações presentes no enunciado (sintaxe), assim como dos aspectos sintáticos da língua em suas implicações morfológicas”(Correa, 2005, p. 92).

Bowers e Kirby (2010, p. 145) sustentam que

(...) that explicit morphological instruction will increase understanding about oral and written features of morphology at the sublexical level that, in turn, will influence literacy skills at the lexical level (e.g., word reading, spelling, and vocabulary) and the supralexical level (e.g., reading comprehension).

Em resumo, a segmentação e posterior explicitação semântica dos morfemas que integram a estrutura das palavras desempenham, pelo exposto, um papel crucial na leitura das mesmas, bem como na compreensão textual.

O pressuposto defendido por Bowers e Kirby não é difícil de perceber, se atendermos às razões apontadas por López-Campelo, Fidalgo e García (2008), como estruturadoras da relação entre a consciência morfológica e a aprendizagem da leitura. Em primeiro lugar, os morfemas, a par da subjacente informação semântico-sintática, são também unidades fonológicas mínimas, cujo domínio determina a competência metalinguística do falante. Em segundo lugar, existe uma forte ligação entre o caudal lexical do utilizador da língua e o seu conhecimento morfológico. Isto é, quanto maior

for a capacidade de manipular e refletir sobre a estrutura das palavras, maior será o seu vocabulário e, por conseguinte, o seu desempenho como leitor. Por último, a aprendizagem da leitura (e o seu aperfeiçoamento) é determinada, também, pelo grau de consciência morfológica desse utilizador, quanto à representação ortográfica dos morfemas - que tende ao isomorfismo-, e às suas eventuais representações fonológicas (alomorfos).

O impacto da consciência morfológica no desenvolvimento da competência de leitura é corroborado, ainda, por Joanne F. Carlislet (1985, p. 154), quando sustenta que

[t]he reader who can discover from the regularity of the spelling that two words are morphologically related can use this knowledge to good advantage through efficient processing of words and through appreciation of semantic relationships and syntactic variations. It is not surprising, therefore, that there appears to be quite a strong relationship between morphological knowledge and reading or vocabulary development (Barganz, 1971; Freyd & Baron, 1982; LaSorte, 1980).

Depreendemos dos pressupostos defendidos pelos autores anteriores, que a morfologia se vincula, diretamente, ao próprio conhecimento da linguagem escrita; em concreto, do alfabeto, que lhe serve de base.

No *Caderno de aprendizagem da leitura e da escrita (LE)*, faz-se uma analogia, muito interessante, entre estas duas competências e a matemática, apontando, como denominador comum, a manipulação de um conjunto de “símbolos gráficos” (letras e números, respetivamente), que se combinam para formar diferentes significados.

Investir, como aí se defende, no “ensino do pensamento abstrato” (p. 4), potencia a agilidade mental dos alunos na decifração das representações gráfico-semânticas, que pode determinar, em última instância, a proficiência na competência de escrita. A relação entre a morfologia e o desenvolvimento da escrita é, igualmente, defendida por Mota (2009, p. 160), quando afirma que

(...) a ortografia de muitas palavras depende da sua origem. Palavras como “laranjeira”, cuja grafia pode ser objeto de confusão, podem ser escritas de forma correta se soubermos sua origem: “laranja”. Os significados dessas palavras podem ser inferidos também na leitura, se soubermos o significado da palavra que as originou. [...]. [Neste sentido], conhecer a relação entre a raiz e a palavra derivada pode ajudar o leitor a compreender o

significado da palavra e saber como pronunciá-la, bem como ajudar o escritor a decidir sobre grafias duvidosas.

Explicava-nos, ainda, a mesma autora, num estudo anterior (2008, p. 348), que “[o] princípio alfabético é o de que letras devem corresponder perfeitamente aos sons das palavras, [...] [embora] as línguas alfabéticas vari[em] quanto ao grau de correspondência entre as letras e os sons da fala.” A ausência de relação unívoca entre grafemas e fonemas leva a que o sistema ortográfico de algumas línguas, caso do inglês, seja apelidado de “opaco”, exigindo do falante, como sustentam Silva e Ribeiro (2011), a memorização lexical. A morfologia assume, nestes contextos, um papel importante, já que a referida memorização implica que a um grupo de letras se associe um determinado valor semântico (princípio semiográfico).

A língua portuguesa apresenta, pelo contrário, uma escrita mais regular, assente, de acordo com as autoras anteriores (2011, s.p.), em três tipos de relações, a saber: diretas, contextuais e morfológico-gramaticais. Atentemos na descrição de cada uma delas:

As relações directas são aquelas em que cada letra corresponde a um só som e vice-versa, seja qual for a sua posição na palavra. Esta relação implica uma regularidade absoluta na correspondência entre letra e som. Por exemplo, as relações entre as letras “p”, “b”, “t”, “d”, “f” e “v” e os fonemas que as representam, são directas (Meireles & Correa, 2005).

As relações regulares contextuais são aquelas em que é possível prever a escrita correcta da palavra tendo em conta o contexto, ou seja, a posição que a letra ocupa na palavra ou a letra que se lhe segue. Por exemplo, a nasalização da sílaba que vier antes das letras “p” e “b”, é obtida pela utilização da letra “m”, como na palavra “pomba” ou “rampa” e não através da letra “n”, que é usada nos restantes casos, como em “manta” ou “linda”.

As relações regulares morfológico-gramaticais dizem respeito aos casos em que é necessário recorrer à gramática e, principalmente, à morfologia, para chegar à grafia correcta de uma palavra. Por exemplo, a escolha do sufixo “-eza” ou “-esa” depende da categoria gramatical da palavra em questão, isto é, se for um adjectivo derivado de um substantivo será escrita com “s”, como no caso de “chinesa”; se for um substantivo derivado de um adjectivo, será escrita com a letra “z”, como em “pureza” (Meireles & Correa, 2005).

A mobilização, autónoma, de informação morfológica, como reforçam Baptista, Viana Leopoldina e Barbeiro (2011, p. 67),

(...) permite resolver algumas dúvidas quanto à representação dos sons, ou seja, perante casos em que os sons existentes na palavra poderiam ter mais do que uma representação, o facto de o morfema apresentar uma forma ortográfica específica funcionará como critério em caso de dúvida ou estabelecerá directamente a ligação a essa representação.

Para facilitar a compreensão do pressuposto anterior, os autores apresentam, ainda, alguns exemplos (p. 68), de entre os quais destacamos:

3.ª pessoa do plural: para além da informação acentual [...], a aprendizagem das formas terminadas em <am> e <ão> pode ser reforçada com informação morfológica; isso acontece, designadamente, no contraste entre as formas do pretérito perfeito do indicativo (*falaram, jogaram*) e as do futuro do indicativo (*falarão, jogarão*). As primeiras, como dissemos, pertencem a uma sílaba átona, as segundas a uma sílaba tónica e, para além disso, correspondem a tempos verbais diferentes. A conjugação dos dois tipos de informação, fonológica e morfológica, procura facultar um apoio adicional à aprendizagem destas formas, que se encontram entre as que apresentam uma frequência elevada de incorrecções por parte dos alunos;

3.ª pessoa do singular do pretérito imperfeito do conjuntivo: terminação <asse>, <esse>, <isse>, conforme se trate da 1.ª, 2.ª ou 3.ª conjugações (*comprasse, comesse, partisse*). A incorrecção surge habitualmente pelo facto de os alunos escreverem com hífen, designadamente as formas da 1.ª e 2.ª conjugações, mas por vezes também as da 3.ª, como é característico da forma pronominal reflexa **compra-se por comprasse; *come-se por comesse*. O contraste surge, assim, entre a forma do imperfeito do conjuntivo e a forma pronominal do presente do indicativo;

Dada a natureza e os objetivos do presente trabalho, mencionaremos, por último, um estudo transversal de Sá (1999), citado por Meireles e Correa (2005), que procurava determinar a relação entre a aquisição da ortografia, por um grupo de crianças brasileiras, e o seu grau de consciencialização morfológica. Foram realizados, como aí se descreve, exercícios de ditado - que assentaram nos morfemas característicos do pretérito perfeito do indicativo e do pretérito imperfeito do conjuntivo de verbos da 2.ª e 3.ª conjugações (por exemplo: *escreveu, partiu* e/ou *comesse*); nas terminações, foneticamente similares,

de palavras pertencentes a outras classes gramaticais (a saber: *agradável, merece, maluquice...*) e nos afixos que integravam a estrutura interna de termos inventados, de modo a controlar o “efeito de memorização” (nomeadamente: *desumiu, aflitisse, atorece, etc.*) -, a par de exercícios de escrita livre. Os dados recolhidos confirmaram que o desempenho ortográfico dos alunos (melhor dito: a diminuição de erros) estava relacionado, diretamente, com a sua perceção morfológica.

As conclusões de Sá vêm corroborar, por conseguinte, a nossa convicção de que “treinar” os estudantes, no que concerne à análise da estrutura das palavras, à segmentação das mesmas em unidades significativas menores e/ou à utilização da etimologia como estratégia didática, pode ajudá-los, para além dos domínios já mencionados (a saber: incremento lexical e aperfeiçoamento da leitura), a estabilizar a sua ortografia.

Capítulo III – Prática Letiva

3.1. Descrição do plano de intervenção (disciplina de Português)

Dada a natureza do presente trabalho, não nos será possível descrever todas as atividades realizadas com o necessário pormenor. Decidimos, por isso, selecionar aquelas que se revelaram mais eficazes no processo de incremento lexical.

No âmbito da disciplina de Português, o primeiro ciclo supervisionado teve lugar a 12 de novembro de 2015 e dirigiu-se à turma 8.º B. A professora titular havia solicitado aos professores estagiários a planificação de uma aula 0, tendo por base as *Narrativas portuguesas do século XX* (crónicas), que serviria de diagnose. Aproveitamos esse bloco de 90 minutos para introduzir, ainda que de forma breve, o tema do nosso projeto de investigação. “O passeio da fama”, da autoria de José António Saraiva, estruturou as atividades desenhadas. Foram delineados, para a referida sessão, os seguintes objetivos: agrupar palavras em torno de um radical comum (*crono-*); deduzir o significado de palavras complexas, a partir dos seus constituintes morfológicos e reconhecer processos de derivação de palavras por afixação.

Recordamos que serão privilegiados, neste subcapítulo, os propósitos e atividades vinculadas ao desenvolvimento da competência lexical.

A tarefa inicial de motivação foi desenhada no sentido de ativar conhecimentos prévios relacionados com a noção de família lexical. Pedimos aos alunos que, a partir do radical *crono-*, formassem palavras por derivação e/ou composição. Pretendíamos que os mesmos reconhecessem como, partindo de uma base comum, se podiam formar vários vocábulos, relacionados entre si. Iniciávamos, assim, a passagem de uma visão fragmentária da língua (palavras isoladas), para uma visão holística.

A leitura do texto em voz alta confirmou algumas das notas que havíamos tomado no período inicial de observação, em concreto: pouca expressividade, entoação desadequada e articulação errada/silabada de palavras desconhecidas (“idolatrados”, “desconsiderados”, “mediático”, “obsessiva”...). Embora a cadência, aquando da leitura, não fosse a desejada e comprometesse, de certa maneira, a compreensão global do texto, a verdade é que os alunos se envolveram com a temática subjacente, realizando, com interesse, as atividades propostas.

As dúvidas levantadas pelas instruções da ficha de trabalho revelavam, também, problemas de interpretação, pobreza vocabular e má articulação frásica. Se não vejamos: foram apresentadas aos alunos três perguntas, de resposta mais longa, relacionadas com os requisitos necessários para ser um jogador de futebol de sucesso. As expressões “capacidade futebolística” e “potencial mediático” tinham sido utilizadas pelo autor, para demonstrar a evolução que esta profissão havia sofrido ao longo dos últimos vinte anos. Pediu-se à turma, por conseguinte, que, partindo das informações oferecidas pelo texto, as distinguíssem. A tarefa, que julgávamos fácil, revelou-se, no entanto, complicada. As palavras complexas “futebolística” e “mediático” exigiram explicitação, o que evidenciava - tendo em conta a revisão da literatura efetuada - um baixo nível de consciência morfológica. Isto é, foi necessário que decompuséssemos os referidos vocábulos em unidades significativas menores, para que os alunos os reconhecessem.

A pergunta seguinte, ainda que realizada com êxito, evidenciou outra dificuldade. Solicitava-se à turma que, a partir das formas verbais dos dois primeiros parágrafos, apontasse as transformações sofridas pelos futebolistas. Quando questionados quanto ao tempo e modo em que estariam as ditas formas (pretérito imperfeito e presente do indicativo, respetivamente), muitos alunos responderam passado e presente, não sendo capazes de concretizar a sua resposta.

A terceira pergunta pôs a descoberto alguns dos problemas apontados pela professora titular, aquando da primeira reunião do núcleo de estágio, a saber: erros ortográficos e má articulação frásica.

Por último, as dificuldades manifestadas pela maioria do grupo, na realização do exercício sobre funções sintáticas, comprovavam-nos, também, que alguns dos conteúdos, lecionados em anos anteriores (tipos de sujeito e complementos: direto e indireto), não tinham sido devidamente assimilados. A escassez de tempo não nos permitiu fazer, nesta sessão, uma revisão geral de todas as funções sintáticas. Centramo-nos, por isso, naquelas que suscitaram mais dúvidas.

O propósito norteador do nosso projeto era, como já por diversas vezes mencionado, incrementar o capital lexical das turmas envolvidas. Neste sentido, procuramos integrar, em todas as sessões, atividades que favorecessem a sua concretização.

O exercício n.º 5 visava explorar a sinonímia, como relação semântica entre palavras, que podem intercambiar-se sem que se produza alteração de sentido. Conscientes da importância do contexto no processo de aprendizagem, foi pedido aos

alunos que analisassem as palavras destacadas nas frases apresentadas, relacionando-as com outras de sentido equivalente. Verificamos que a maioria efetuou, sem dificuldade, a atividade proposta, mostrando ser capaz de emparelhar palavras semanticamente idênticas.

Para auxiliar a realização do exercício sobre processos de formação de palavras - que introduzia, formalmente, a morfologia no âmbito das nossas aulas -, foi preparada uma apresentação em *PowerPoint*. Terminada a mesma, os alunos identificaram, corretamente, a operação subjacente à formação de cada palavra.

Este primeiro bloco letivo serviu, ainda, para avaliar a reação da turma, no que concerne à nossa atuação, enquanto docentes de português.

3.1.1. Primeira unidade didática

A primeira unidade didática foi lecionada pelos três elementos que integravam o núcleo de estágio, tendo sido atribuído a cada um deles, pela professora titular, um género textual diferente. Coube-nos explorar a fábula.

Para a aula assistida do dia 10 de dezembro de 2015 (2.º ciclo supervisionado), que marcava o início do estudo da *Literatura popular e tradicional*, foram desenhadas atividades que visavam alcançar, de entre outros, os seguintes objetivos: estabelecer relações de significado entre imagens e palavras; reconhecer a *personificação* como o recurso expressivo característico da fábula; deduzir o sentido da mesma, a partir dos seus constituintes (*persona + facere*) e identificar as unidades linguísticas presentes em processos de coordenação e subordinação (conectores).

Os recursos expressivos trabalhados no primeiro ciclo supervisionado haviam sido corretamente identificados, embora se registassem hesitações, aquando das respostas. Por outras palavras, alguns alunos, ao discutirem com os colegas as possíveis soluções para o exercício proposto, não pareciam seguros quanto ao valor semântico de figuras retóricas como: metáfora, comparação e personificação. Construámos, neste sentido, para o momento inicial da aula, uma atividade de carácter lúdico. A turma foi dividida em dois grandes grupos, aos quais se explicaram as regras do jogo, a saber: a equipa A deveria, de entre as 12 imagens de animais recebidas, eleger uma e mostrá-la à equipa adversária. Esta, por sua vez, teria de analisar as 12 palavras que lhe haviam sido atribuídas, selecionando, posteriormente, aquela que melhor se ajustasse à imagem apresentada. Os

alunos foram associando, naturalmente, características humanas (preguiça, vaidade, crueldade, teimosia...) a animais. Terminado o jogo, não lhes foi difícil inferir que o recurso expressivo principal das fábulas era a personificação. Recorremos, ainda, para consolidar este conteúdo, à etimologia da palavra (*persona + facere*), alegrando-nos o facto de os alunos manifestarem interesse, aquando da explicação.

Procuramos, mediante o exercício proposto, fomentar o desenvolvimento de uma perspetiva reflexiva e consciente sobre a língua, sem descuidar, contudo, outros aspetos subjacentes ao texto apresentado. Melhor dito, a dimensão moral que perpassa a fábula converte-a num poderoso instrumento didático, que favorece a transmissão de valores e atitudes, considerados necessários para o bom funcionamento interpessoal. A narrativa “O Lobo e o Cordeiro” serviu, neste sentido, para refletir sobre o facto de, muitas vezes, a lei do mais forte imperar, mesmo não sendo a mais justa. A fragilidade argumentativa, que estruturava o discurso do lobo, foi percebida, rapidamente, pelos alunos, bem como a lição moral implícita.

Esta atividade cumpriu, ainda, outro objetivo, a saber: fomentar o trabalho cooperativo. Verificamos, durante a realização do jogo, que os alunos analisavam, em grupo, as imagens e/ou palavras recebidas, procurando chegar a consenso, antes de apresentar a sua resposta. Assistiu-se a uma competitividade saudável entre as duas equipas, que compreenderam, no final, que haviam, efetivamente, trabalhado em conjunto, para alcançar um objetivo comum: descobrir o significado e uso da personificação.

A professora titular, tal como havíamos mencionado no apartado 1.2. - Caracterização dos perfis de desempenho dos alunos envolvidos –, mostrou-nos algumas das composições realizadas pelos alunos. Eram notórios, para além dos erros ortográficos e morfosintáticos, problemas na disposição e hierarquização da informação (conectores desadequados e/ou inexistentes). Decidimos, por conseguinte, criar, ainda para esta sessão, uma atividade (*vd*: apêndice 1, p. 111) que consciencializasse os alunos quanto ao valor semântico e/ou função desempenhados por cada um desses conectores. Começamos por informá-los de que tínhamos um problema: falta de espaço para guardar livros e material escolar. Perguntamos à turma, de seguida, o que devíamos fazer. Os alunos sugeriram, rapidamente, que seria conveniente comprar mais prateleiras. A resposta à pergunta *Onde comprar?* foi, também, imediata: no IKEA.

O facto de as referidas prateleiras virem separadas por partes e implicarem a sua montagem, mediante o uso de parafusos, facilitou a explicação seguinte. As palavras e

sintagmas que utilizamos nos nossos discursos estavam também unidas por uma espécie de “parafusos”, responsáveis pela continuidade de sentido e pela coerência global das mensagens produzidas. A atenção e sorriso recebidos, durante a exposição, demonstraram-nos que a analogia havia sido bem compreendida. O exercício proposto foi realizado, como se esperava, com êxito.

3.1.2. Segunda unidade didática

As aulas assistidas dos dias 26 de janeiro e 1 de fevereiro de 2016 (3.º ciclo supervisionado) dirigiram-se à turma 7.º D. O texto “Mestre Finezas”, de Manuel da Fonseca, estruturou as atividades planificadas. Para estes dois blocos letivos, delimitaram-se os seguintes objetivos: deduzir o significado da palavra complexa *paratexto*, a partir dos seus constituintes [*para-* (ao lado de, perto) + *texto*]; reconhecer processos de derivação por afixação; distinguir família de palavras de campo lexical e identificar, mediante estratégias de morfologia flexional, tempos e modos verbais.

A dimensão do texto e a complexidade da sua organização temporal - assente na descrição das várias fases de vida das personagens principais, a saber: infância e idade adulta de Carlos *versus* juventude e velhice de Mestre Finezas - demonstravam-nos que seria mais produtivo trabalhar, em aula, apenas a parte inicial da história, na qual o narrador recorda o medo que sentia sempre que ia ao barbeiro, as idas ao teatro com a mãe e o talento para representar de Mestre Finezas.

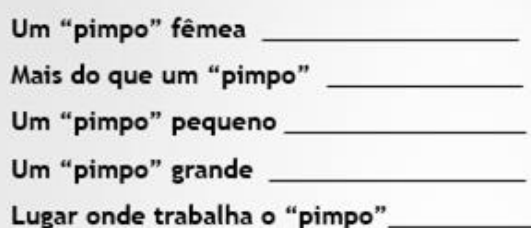
A atividade inicial de motivação foi pensada no sentido de consciencializar os alunos de que os elementos paratextuais (título, ilustração, nome da obra e do autor...) nos davam pistas importantes sobre aquilo que íamos ler. Explicamos, recorrendo à etimologia da palavra e pedindo a colaboração da turma, o significado do termo *paratexto*. Os alunos começavam a ganhar o hábito de “desmontar” - como lhe chamávamos - as palavras.

As dificuldades registadas na fase inicial de observação levaram-nos a considerar que seria conveniente, terminada a leitura, explorar oralmente, e de uma forma mais aprofundada, o excerto escolhido, no sentido de que o grupo realizasse as atividades posteriores com maior facilidade. As respostas ao questionário evidenciaram, contudo, para além de problemas na construção frásica e de erros ortográficos/morfossintáticos, que os alunos não conseguiam transferir o que haviam dito, verbalmente, para escrito.

Como a passagem do tempo assumia, no texto selecionado, um papel importante, decidimos dedicar estes dois blocos letivos ao estudo dos tempos e modos verbais (conteúdos que a turma, segundo a professora titular, não compreendia). Apoiamo-nos na morfologia flexional para demonstrar-lhe que a língua, tal como a matemática, apresenta regularidades – “desinencias [que] se unen a la raíz del verbo por detrás y aportan los significados gramaticales de persona, número, tiempo y modo” (Gómez Torrego, 2011, p. 152) -, que nos podem ajudar a compreender aquilo que lemos ou ouvimos, bem como a responder com êxito às tarefas solicitadas. Esquematizamos, no quadro, as terminações características dos diferentes tempos verbais (por exemplo, *-ia* ou *-va* para o pretérito imperfeito do indicativo). Acreditávamos que, dessa forma, os alunos superariam alguns dos problemas evidenciados. A técnica que utilizamos revelou-se eficaz na realização dos exercícios propostos; no entanto, a falta de hábitos de estudo - como teremos oportunidade de demonstrar, aquando da descrição do 5.º ciclo supervisionado - impediu que se registasse um progresso significativo relativamente a esta matéria.

Foi nosso propósito, desde a primeira aula, contextualizar os conteúdos apresentados - no sentido de auxiliar a compreensão e a posterior interiorização dos mesmos -, bem como tornar explícito o conhecimento interno dos alunos. Tínhamos estabelecido como objetivo, também para este ciclo, trabalhar o processo morfológico de derivação por afixação. Por conseguinte, extraímos do texto algumas palavras, cuja estrutura interna integrava prefixos e sufixos, a saber: “banquinho”, “incómoda”, “negrume”, “silencioso”, “desgraça”, “rebrilhante” e “pedacitos”. Explicamos, com ajuda da turma, que os ditos afixos tinham significados próprios que modificavam os das raízes às quais se uniam. Construámos ainda, para consolidar a matéria exposta e ativar conhecimentos prévios, uma apresentação em *PowerPoint*, que nos serviu, posteriormente, para trabalhar as diferenças existentes entre família de palavras e campo lexical.

A obra *Análisis morfológico* de Leonardo Gómez Torrego (2011), lida previamente, apresentava um conjunto de propostas que procuravam exteriorizar o referido saber interno dos alunos. Achamos por bem integrar, na apresentação mencionada, um desses exercícios (vd: apêndice 2, p. 114). Assim, no diapositivo número 6, foi-lhes solicitado que adicionassem à palavra inventada “pimpo” os morfemas de género/número ou os afixos necessários para expressar os seguintes significados:



Um “pimpo” fêmea _____
Mais do que um “pimpo” _____
Um “pimpo” pequeno _____
Um “pimpo” grande _____
Lugar onde trabalha o “pimpo” _____

Figura 2: Imagem retirada do diapositivo n.º 6 da apresentação em *PowerPoint* intitulada: *Derivação afixal e não afixal*.

A estranheza do vocábulo não condicionou o êxito na realização da tarefa, tal como pudemos verificar pelas soluções apresentadas: “pimpa”, “pimpos”, “pimpinho”, “pimpão” e “pimparia”. À pergunta seguinte *Precisas de saber o significado da palavra “pimpo” para criar novas palavras?*, os alunos responderam: “Não”, justificando-o pelo facto de realizarem operações idênticas em outras palavras, como por exemplo: gata, gatinho, gatarrão ou papelaria, livraria, etc.

Conseguíamos demonstrar à turma, assim, que esta possuía, ainda que desconhecesse, um conhecimento implícito sobre a língua. Dito de outro modo, os alunos haviam sido capazes de mobilizar, inconscientemente, princípios relacionados com a morfologia flexional e derivacional, efetuando, corretamente, o exercício proposto.

Verificamos, aquando da planificação e construção das atividades para o presente ciclo supervisionado, que, a par das palavras formadas por derivação, era possível encontrar, no texto de Manuel da Fonseca, itens relacionados com o campo lexical de *barbearia* (“barba”, “toalha”, “tesoura”, “cabelo”, “madeixas”, “espelho”...) e *teatro* (“récitas”, “pano”, “ato”, “cortina”, “plateia”, “artista”...). Consideramos, por isso, que seria pertinente explorar este aspeto, contrapondo-o à noção de família de palavras (interpretada, não raras vezes, como sinónimo do conteúdo anterior - campo lexical). Começamos por perguntar aos alunos por que razão se dizia que uma pessoa pertencia a uma determinada família. Estes responderam, quase de imediato, que era pelo facto de essa pessoa partilhar do mesmo sangue e/ou possuir uma relação de parentesco com outros indivíduos. Aproveitamos a sua explicação para demonstrar-lhes que algumas palavras, à semelhança das pessoas, estavam ligadas entre si por um radical comum (espécie de sangue), integrando, por isso, a mesma família. Servimo-nos, posteriormente e para facilitar a compreensão, do vocábulo *barba*, solicitando aos alunos que, a partir dele, formassem outras palavras. As soluções apresentadas (“barbearia”, “barbeiro”,

“barbudo”, “barbear”...) levavam-nos a acreditar que o conteúdo havia sido percebido, embora, como teremos oportunidade de ver no subcapítulo 3.4., não por todos os elementos da turma.

A par das atividades de carácter morfológico, desenhamos, para este ciclo supervisionado, outros exercícios potenciadores do incremento lexical; em concreto, exercícios de natureza semântica (sinonímia). Foram retiradas do texto, por conseguinte, algumas expressões que os alunos deveriam relacionar com outras de idêntico significado (associação de informação presente em duas colunas). Este tipo de atividades vai ao encontro do pressuposto defendido por Regueiro Rodríguez (2015, pp. 15-16) de que

[t]oda unidad léxica descansa en asociaciones cognitivas formales y de significado. Potenciar las redes semánticas en la mente del aprendiz es una estrategia didáctica fundamental. En el léxico estructurado, trabajar las unidades en sus respectivos campos semánticos permite delimitar la relación hiperonimia/ hiponimia, identificar sinonimias, y utilizar cada unidad en contextos adecuados.

3.1.3. Terceira unidade didática

As aulas dos dias 25 e 26 de fevereiro e 1 de março de 2016 dirigiram-se à turma 8.º B. Com base no texto de José Gomes Ferreira “Parece impossível mas sou uma nuvem” demos seguimento ao estudo das *Narrativas portuguesas do século XX*, iniciado na aula de diagnose. Foram delineados, de entre outros, os seguintes objetivos a alcançar: deduzir o significado de palavras complexas, a partir do sentido dos seus constituintes, e identificar processos de subordinação entre orações, mediante a análise do valor semântico das conjunções/locuções conjuncionais empregues.

A riqueza expressiva do texto selecionado oferecia-nos a possibilidade de trabalhar, de forma contextualizada, as seguintes figuras retóricas: antítese, hipérbole, perífrase e metáfora (conteúdos que representavam para os alunos, segundo as indicações da professora titular, um problema). Recorremos, por isso, à explicação etimológica para facilitar a compreensão das mesmas, direcionando a turma, paralelamente, para o tema da investigação. Esquematizamos, de seguida - dada a brevidade do presente trabalho -, a exposição realizada em aula:

- a) Antítese = *anti-* (contrário) + *tese* (ideia) [ideia contrária];

b) Hipérbole⁷= *hiper-* (excesso) + *bole* (lançar) [lançar para cima, exagerar, ampliando o sentido da palavra e/ou da expressão];

c) Perífrase= *per(i)-* (à volta de) + frase [falar em círculos ou à volta da frase];

d) Metáfora⁸= *meta-* (para além de) + *fora* (sentido, forma) [para além do sentido e/ou da forma. Isto é, atribuir a uma palavra e/ou a uma expressão um valor distinto do habitual].

Embora a maioria dos constituintes, que integrava as ditas palavras complexas, fosse de carácter erudito, a verdade é que conseguimos, por um lado, despertar o interesse dos alunos face ao tema e, por outro, demonstrar-lhes como o processo de “desmontar” palavras poderia tornar mais transparente o significado das mesmas.

O segundo objetivo, delineado para este ciclo, visava ativar conhecimentos prévios, em concreto, os conteúdos aprendidos na sessão do dia 10 de dezembro (valor dos conectores). Ainda que percebidos, aquando da explicação, os conectores continuavam a ser mal empregues, quer na redação de textos, quer nos exercícios de divisão e classificação de orações. Resolvemos, por isso, introduzi-los, em aula, sob a forma de jogo. Foram apresentados aos alunos vários *puzzles*, correspondendo cada um a uma frase complexa incompleta. Dito de outro modo, em todos eles faltavam as conjunções/locuções conjuncionais, que estabeleciam a ligação entre as frases simples. Observemos alguns desses *puzzles*:

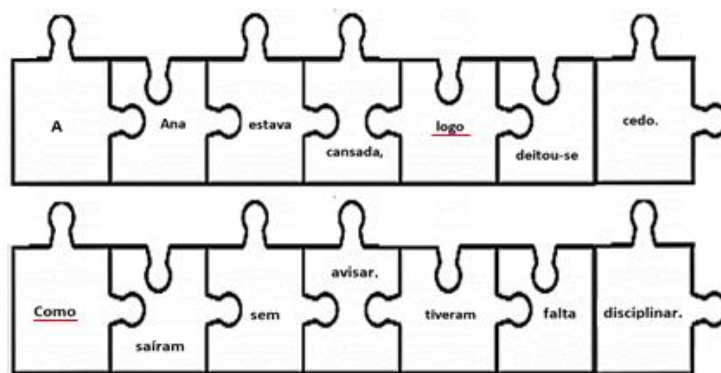


Figura 3: *Puzzles* utilizados como atividade de motivação na aula do dia 26 de fevereiro.

⁷ O termo *hipérbole* é de origem grega - ὑπερβολή -, sendo composto pelo prefixo ὑπερ- (híper-) e pelo radical βολή (bole).

⁸ A palavra *metáfora* é também de origem grega, procedendo do substantivo μεταφορά, μεταφοῶς, que por sua vez, provém da primeira pessoa do singular do presente do indicativo do verbo μεταφέρω. O prefixo μετα- (meta-), como se explica no corpo do texto, tem o significado de “para além” e o radical φέρω (féro) o de “levar, transportar”.

Tendo em conta o nível de ensino e as características do grupo-alvo da nossa planificação, os constituintes morfológicos das referidas palavras não foram representados, no quadro, na sua língua de origem. Consideramos que, após a explicação oral, seria mais produtivo decompor as palavras, tal como reproduzido no esquema da presente descrição, atribuindo a cada parte o respetivo valor semântico.


Solicitou-se-lhes, de seguida, que formassem grupos de quatro e tentassem, numa primeira fase, montá-los. Concluída a tarefa, cada grupo deveria analisar a respetiva frase e inferir qual seria a conjunção/locução conjuncional adequada ao contexto apresentado.


A atividade descrita visava cumprir dois grandes propósitos: por um lado, consciencializar os alunos de que os conetores discursivos desempenham um papel muito importante na organização textual, podendo a sua ausência e/ou má utilização gerar falhas na comunicação, e, por outro, direcioná-los para a compreensão do valor semântico inerente a cada um desses marcadores. De facto, continuava a ser notória a dificuldade da turma em associar o seu significante ao respetivo significado. Isto é, ao ouvir a palavra “causal” ou “condicional”, por exemplo, percebia-se que o grupo não pensava, de imediato, nas subjacentes ideias de causa/razão ou condição/circunstância, respetivamente, o que implicava a classificação incorreta das orações iniciadas pelos referidos conetores.


Terminada a tarefa, enfrentamos um novo problema, a saber: ao apresentar a ficha de trabalho, relativa à divisão e classificação de frases complexas (*vd*: apêndice 3, p. 121), verificamos que a maioria dos alunos não distinguia orações coordenadas de orações subordinadas. Recorremos, por isso, aos prefixos *co-* e *sub-* para estabelecer uma primeira diferença: enquanto as orações coordenadas implicavam uma relação de igualdade, as subordinadas remetiam-nos para uma ideia de dependência. Ainda que a explicação oral parecesse compreendida, a verdade é que os exercícios propostos não eram realizados com sucesso. Decidimos, por conseguinte, socorrer-nos de uma apresentação em *PowerPoint* - que havíamos preparado como material complementar -, na qual se associavam, às diferentes conjunções/locuções conjuncionais, valores como: adição, oposição, consequência, causa, etc. Para clarificar os valores anteriores, pedimos aos alunos, ainda, que formassem famílias de palavras (adversativa, adversário, adversidade...).

A gramática, a par da matemática, caracteriza-se pelo elevado número de regularidades. Daí se ter procurado, no diapositivo n.º 7, da referida apresentação, criar uma espécie de “manual de instruções” para desmontar frases complexas em orações simples. Atentemos na imagem:

Passos para desmontar frases complexas em frases simples

 **1- Sublinha os verbos que aparecem na frase complexa.**
Ex. Os pais autorizaram o passeio, porque a Rita se portou bem.

 **2- Rodeia a(s) conjunção/ locução conjuncional que aparece na frase complexa.**
Ex. Os pais autorizaram o passeio, porque a Rita se portou bem.

 **3- Divide a frase complexa em frases simples, tendo em conta que cada uma delas só pode ter uma forma verbal (simples ou composta).**
Ex. Como estava doente, a testemunha faltou ao julgamento, embora justificasse, depois, a falta.


 **4- Não associes nenhuma conjunção/ locução conjuncional à oração subordinante, que é, como vimos, independente.**
Ex. Como estava doente, a testemunha faltou ao julgamento, embora justificasse, depois, a falta.

Figura 4: Diapositivo retirado da apresentação dedicada à divisão e classificação de orações.

Somos conscientes de que esta simplificação enfrentará, no futuro, manifestas contradições (por exemplo, numa mesma oração podem existir duas ou mais formas verbais, caso dos tempos compostos, perífrases verbais, frases passivas, etc.). No entanto, pretendia-se despertar no aluno uma atitude de abertura e interesse relativamente a uma matéria apelidada de “difícil”. Incentivá-lo a ver a língua como um jogo, um *puzzle* ou um emaranhado de sentidos/relações promoveria, acreditava-se (e acredita-se), a “criação” de aprendentes autónomos e competentes, capazes de adquirir um conhecimento reflexivo sobre a língua.

No final de três “trabalhosas” sessões, foram conseguidos os seguintes progressos: o grupo reconhecia, com mais segurança, as orações coordenadas copulativas, adversativas e disjuntivas, bem como as subordinadas adverbiais causais, temporais, finais e comparativas. As orações subordinadas adverbiais concessivas, consecutivas e condicionais, a par das adjetivas relativas e das substantivas completivas eram apenas realizadas, com êxito, sob a nossa orientação (à semelhança do que acontecia com as coordenadas conclusivas e explicativas).

Sugerimos à professora titular, tendo em conta as dificuldades observadas nesta matéria, que a aula supervisionada do dia 5 de abril incidisse sobre os processos de coordenação e subordinação. O trabalho realizado durante esta sessão procurou consolidar os conteúdos enunciados anteriormente, razão pela qual se antecipou, no âmbito do presente trabalho, a sua descrição.

3.1.4. Quarta unidade didática

O quinto ciclo supervisionado teve lugar nos dias 7 e 8 de março de 2016 e foi dedicado ao estudo das *Narrativas de autores estrangeiros e de país de língua oficial portuguesa*. Elegemos, como material de trabalho, o conto de Ondjaki “Bilhete com foguetão”. Foram estabelecidos, para esta sequência didática, os seguintes objetivos: deduzir o significado da palavra complexa *pseudónimo*, a partir dos seus radicais [*pseudo*- (falso) + *-ónimo* (nome)]; consolidar o conhecimento sobre os tempos e modos verbais, trabalhados no terceiro ciclo supervisionado; identificar constituintes frásicos coordenados e subordinados contidos em frases complexas e reconhecer processos morfológicos de formação de palavras.

O tema da investigação foi posto em prática de formas e em momentos diferentes. A estratégia de “desmontar” palavras (como lhe chamávamos) acompanhava a nossa atuação em ambas as turmas, razão pela qual os alunos aguardavam o surgimento, nos momentos iniciais da aula, de algum desafio. A palavra *pseudónimo*, empregue aquando da apresentação do autor, constituiu o enigma do dia. Ainda que as respetivas unidades constitutivas fossem de carácter erudito, a verdade é que o grupo procurou decompô-la, sem hesitar. A divisão realizou-se com sucesso, embora o valor semântico, inerente a cada uma dessas unidades, fosse, por nós, facultado. O radical *pseudo*, depois de explanado, foi reconhecido por um aluno na palavra “pseudoamigo”, escutada, dias antes, na televisão.

À semelhança da anterior, outras associações foram sendo conseguidas ao longo das aulas lecionadas, o que implicou um crescendo de interesse dos alunos, no que concerne ao tema da investigação.

Este ciclo supervisionado visava, ainda, ativar conhecimentos prévios alusivos aos tempos e modos verbais (conteúdos trabalhados nas sessões dos dias 26 de janeiro e 1 de fevereiro). Verificamos, tal como já antecipado, que a falta de estudo impedia que se registassem progressos significativos, o que reforçava o pressuposto defendido por Regueiro Rodríguez (2015, p. 27) de que “[e]l aprendizaje léxico [y de los demás contenidos trabajados en clase] no puede completarse sin memorización, sin activación de todas las dimensiones de la memoria como estructura dinámica cognitiva”. De facto, apenas três alunos manifestavam segurança nas respostas ao exercício proposto, contrastando com os demais, que pareciam ouvir a matéria pela primeira vez. Tivemos o cuidado de selecionar, para esse exercício, tempos e modos verbais que integrassem,

apenas, as terminações explicadas e esquematizadas na sessão do dia 1 de fevereiro. Contudo, a maioria da turma não havia revisto, desde então, os seus apontamentos. Constatava-se, por conseguinte, que os descritores facultados pelas *Metas Curriculares para o Português – 2.º Ciclo* (por exemplo, identificação e uso das formas finitas do indicativo, condicional e/ou conjuntivo) não haviam sido alcançados.

Antecipávamos, tendo em conta as dificuldades observadas na turma 8.º B, que os processos de coordenação e subordinação, delineados como objetivos a cumprir neste ciclo supervisionado, suscitassem, também, muitas dúvidas. Apoiamo-nos, de novo, para introduzir o tema e ativar conhecimentos prévios, no valor semântico dos prefixos *co-* e *sub-*, procurando diferenciar as relações de igualdade e/ou dependência impostas pelas conjunções/locuções conjuncionais utilizadas. Contrariando as nossas expectativas, a explicação foi sendo realizada com a colaboração dos alunos, que demonstravam possuir sólidos conhecimentos sobre a matéria.

O excerto retirado da narrativa “Os calções verdes do Bruno” (do mesmo autor), que incluímos na ficha de trabalho do dia 8 de março, possibilitava-nos rever, ainda, dois aspetos trabalhados, aquando da segunda unidade didática, a saber: o valor dos prefixos/sufixos e a identificação das bases a partir das quais se haviam formado as palavras derivadas apresentadas.

Os alunos efetuaram, sem problemas, o exercício proposto, manifestando segurança quanto aos referidos conteúdos.

3.1.5. Quinta unidade didática

As aulas dos dias 21 e 22 de abril (último ciclo supervisionado) dirigiram-se ao grupo 8.º B e tiveram como objetivos principais: rever padrões de formação de palavras complexas (em concreto, derivação afixal/não-afixal e composição); identificar neologismos e determinar, em função do contexto de ocorrência, os diferentes significados associados a um mesmo vocábulo (campo semântico).

As palavras foram, desde o primeiro momento, o fio condutor da nossa ação. Queríamos contribuir, mediante um leque de atividades e exercícios variados, para o incremento do capital lexical dos alunos. Não ignoramos, contudo, a par das propriedades gramaticais, morfossintáticas, semânticas...que lhes são subjacentes, o facto de se poderem expressar diversas sensações e/ou emoções por meio, também, de palavras.

Quisemos demonstrar aos alunos, por conseguinte, como se podia ver, ouvir, cheirar e sentir tudo aquilo que Mia Couto (autor do texto que estruturou os blocos letivos mencionados, a saber: “Meu pai Agualberto”) descrevia, partindo, unicamente, de simples vocábulos, não raras vezes, ignorados. “[C]horou”, “gritou”, “cantando”, “xiculunguelavam”, “rumor” ou “murmúrio” foram alguns dos exemplos apresentados para comprovar a sonoridade que perpassava a narrativa em análise. A estes se juntaram as palavras/expressões: “espreitar”, “olhando”, “aparência”, “azuis”, “preto de olhos da cor do mar”, que nos ajudavam a visualizar tudo aquilo que íamos lendo. Nelas residia, como podíamos confirmar, a chave para descobrir a força e/ou a intencionalidade, inerentes à história. Utilizamos, ainda, para corroborar o poder das palavras, os nomes das próprias personagens: Agualberto e Luarmina, O jogo de cores (branco e preto), que deles emanava, era conseguido, por meio da mera oposição entre água e luar.

Brincar com as palavras, aprender a conhecê-las e a manipulá-las poderiam ser outras das estratégias, acreditávamos, para alcançar o desejado incremento lexical.

Vimos, aquando da descrição da segunda unidade didática, que as relações semânticas exerciam um papel importante no processo de enriquecimento vocabular. Foi desenhada, por isso, para a primeira aula, uma pergunta relacionada com o campo lexical de “mar”, elemento determinante no desenrolar da história. Verificamos, com agrado, que os alunos identificaram, sem problemas, vários elementos, de entre os quais destacamos: “barco”, “pescas”, “peixe”, “corais”, “praia”, “tubarão”, “água doce”... Exercícios simples, como este, confirmam o pressuposto de que “(...) há um princípio organizacional explícito e uma relação coerente com a realidade que trazem vantagens em relação à apresentação aleatória do vocabulário” (Lewis, 1993, citado por Ferreira, 2009, p. 41). Por conseguinte, agrupar palavras em campos léxico-semânticos pode, também, ser um bom recurso para fomentar a competência linguística dos alunos.

No sentido de implicar diretamente a turma no processo de reconhecimento/identificação das características inerentes à variedade africana do português (em concreto, a moçambicana), construiu-se um exercício, que consistia na associação de informação presente em duas colunas. A tarefa exigia dos alunos um trabalho de análise e reflexão que não se afigurava fácil, tendo em conta as dificuldades já descritas. No entanto, contrariando as expectativas da professora titular, a maioria deles realizou corretamente o exercício, ultrapassando o desafio proposto. Observemos, para facilitar a compreensão do exposto, a tarefa em causa:

Grupo II – Variedade africana do português

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

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

1	2	3	4	5	6	7
		a)				

Figura 5: Exercício retirado da ficha de trabalho assente no estudo do texto de Mia Couto: “Meu pai Agualberto”.

Tínhamos vindo a privilegiar, dentro dos processos de formação de palavras, a derivação e a composição. Decidimos, no entanto, dedicar a última sequência didática a outros procedimentos responsáveis pela criação de palavras (em concreto, a sigla, a acronímia, a onomatopeia, a truncação, o empréstimo, a amálgama e a extensão semântica), relacionando-os, diretamente, com o texto que estruturava os referidos blocos letivos. De facto, termos como “golfinhou-se”, “irremediara” ou “emboreou” comprovavam-nos não só o profundo conhecimento da língua por parte de Mia Couto - que apelida a sua escrita de “brinciação” (brincadeira + criação) -, como também a própria vitalidade do sistema lexical.

“Descobrir” as palavras - que deverá entender-se, literalmente, como a ação oposta (des-) ao ato de cobrir (radical) -, exigiria do aluno um trabalho de inferência, ou melhor de consciencialização, face ao valor semântico e função dos morfemas que integravam a estrutura dos vocábulos criados pelo autor.

No sentido de auxiliar este labor de descoberta, foi construída uma apresentação em *PowerPoint* (vd: apêndice 4, p. 123), que funcionava, também, como uma espécie de síntese dos principais processos de formação de palavras (regulares e irregulares). Cada

diapositivo integrava, a par da inerente explicação, exemplos ilustrativos, que visavam facilitar o entendimento e a assimilação dos referidos conteúdos.

Para verificar a consecução do nosso propósito e contextualizar a matéria apresentada, foram, retiradas do texto, também, algumas palavras representativas destes novos procedimentos, a saber: “Aqualberto” (Agua+[A]lberto), “encabrinhado” (en+cabr[inh]+ado), “Luarmina” (Luar+[Albert]ina), “desaparência” (desapar[ecer]+encia), “espantação” (espanta[r]+ção)... A reação dos alunos face a elas foi curiosa: depois de uns segundos de estranhamento, converteram-se em verdadeiros exploradores da língua, desmontando as ditas palavras em partes, para daí inferir o seu significado.

Estimular os alunos a interpretar a língua como um jogo - cujas peças lexicais se combinam por meio de relações morfológicas, semânticas, discursivas e/ou pragmáticas - fazia parte, também, dos nossos propósitos. Desenhou-se, por isso, como tarefa final, a redação de um nono capítulo (a juntar aos oito que compõem a obra *Mar me quer*, donde foi retirado o texto “Meu pai Aqualberto”), no qual cada grupo deveria integrar dois neologismos. O objetivo era que os restantes elementos da turma, a par dos professores que assistiam à aula, identificassem, aquando da leitura desse capítulo, os vocábulos criados e inferissem, a partir do contexto e da sua estrutura morfológica, o respetivo significado.

A tarefa, aparentemente simples, revelou-se complexa. Havia que criar uma palavra nova, o que à partida se afigurava exequível, mas jogando com o valor semântico dos seus constituintes. Surgiram combinações engraçadas, embora difíceis de interpretar, a saber: “vaidotor” (vaidoso+sedutor); “mulanita” (mulata+bonita), etc. As observações apontadas, quanto à reduzida “transparência semântica” das novas palavras (isto é, “inviabilidade”), foram sendo percebidas pela turma, já que as tentativas seguintes começavam a ter mais sentido: “visioperda”, “humano-estranho”, etc.

3.2. Descrição do plano de intervenção (disciplina de Espanhol)

No âmbito da disciplina de Espanhol, a aplicação do tema da investigação revelou-se mais complicada, já que se tratava, pelo menos para um dos grupos (7.º F), de uma língua nova. O facto de os processos de formação de palavras não integrarem, por outro lado, os conteúdos da disciplina, condicionava, também, a nossa atuação.

Havíamos apurado, aquando da fase prévia de revisão da literatura, que a atenção dada à morfologia, no *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) e no *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), era diminuta. Atentemos nas imagens seguintes:

- La **morfología** se ocupa de la organización interna de las palabras. Las palabras se pueden analizar como morfemas, clasificados de la siguiente forma:
 - Raíces.
 - Afijos (prefijos, sufijos, infijos), que comprenden:
 - Afijos de derivación (por ejemplo: *re-*, *-mente*, *-dad*).
 - Afijos de flexión (por ejemplo: *-aba*, *-ase*).

Formación de palabras:

Las palabras se pueden clasificar en:

- Palabras simples (sólo la raíz; por ejemplo: *seis*, *arbol*, *romper*).
- Palabras complejas (raíz + afijos; por ejemplo: *irrompible*, *seises*).
- Palabras compuestas y léxias complejas (que contienen más de una palabra; por ejemplo: *rompehielos*, *cascanueces*, *vestido de noche*, *cuello de botella*).

La morfología también se ocupa de otras maneras de modificar formas de palabras; por ejemplo:

- | | |
|-----------------------------------|--|
| • Alternancia de vocales | (dormir/duermo, demostrar/demuestro) |
| • Modificación de las consonantes | (<i>escoger/escojo</i>) |
| • Formas irregulares | (andar/anduve, voy/iba/fui) |
| • Flexión | (tengo/tienes/tiene/tenemos/tenéis/tienen) |
| • Formas invariables | (crisis/crisis, amamos/amamos) |

Figura 6: Fragmento extraído do *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002, pp. 111-112).

No se ha incluido tampoco el tratamiento de la morfología derivativa o composicional, puesto que sería prácticamente imposible determinar qué prefijos, sufijos o procedimientos de formación de palabras habrían de incluirse en cada nivel. Se trata más de una cuestión léxica y metodológica que puramente gramatical y requiere, por ello, un tratamiento de carácter pedagógico que trasciende el ámbito de la definición de contenidos. Lo que no es óbice para que en el inventario, al hilo del desarrollo de determinadas categorías, exista alguna mención a la formación de un elemento en particular (por ejemplo, los adverbios en *-mente*).

Figura 7: Fragmento retirado do *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006).

A liberdade de atuação, que subjazia aos excertos anteriores, levou-nos a delinear um plano de intervenção diferente, face ao que havíamos posto em prática nas turmas de Português. Decidimos, em consonância com a nossa orientadora de estágio, que o incremento do capital lexical seria potenciado por meio das seguintes estratégias: inferir o significado de palavras desconhecidas, mediante pistas contextuais; organizar mapas conceptuais relacionados com um tema; associar palavras a imagens; realizar jogos de

palavras (sopa de letras, crucigramas...); trabalhar relações semânticas de sinonímia e antonímia, etc. Neste sentido, procuramos inserir, em todas as sequências didáticas, pelo menos uma atividade que implicasse o emprego de um destes recursos.

3.2.1. Primeira unidade didática

De uma maneira geral, o vocabulário que se ensina, em níveis básicos, como os das turmas envolvidas, é de natureza concreta (o corpo humano, a comida, as horas, a roupa, os meios de transporte, etc.). Coube-nos trabalhar, na primeira unidade didática - que teve lugar nos dias 7, 11 e 14 de janeiro e se dirigiu à turma 7.º F -, o tema da família. Queríamos que as palavras inerentes à referida temática (campo lexical) fossem aprendidas, por meio de atividades contextualizadas. Isto é, mediante exercícios que apresentassem os novos vocábulos com base numa determinada situação comunicativa. Elegemos, como aliadas, as famílias que integram alguns dos mais famosos desenhos animados, a saber: *Os Incríveis*, *Os Simpsons* e *Manolito Gafotas* (muito popular em Espanha).

O primeiro texto, de elaboração própria, apresentava aos alunos os membros principais de uma família: “el padre”, “la madre”, “el hermano” e “la hermana” (em concreto, Bob, Helen, Violeta e Dash, personagens da série: *Os Incríveis*). O questionário de compreensão escrita, por sua vez, incluía uma série de perguntas que pressupunham a compreensão desses conceitos. A turma respondeu, de forma correta, a todas elas, o que evidenciava que as novas palavras haviam sido assimiladas, autonomamente e sem dificuldade. Seguiu-se, para completar o campo lexical do tema em análise, um exercício um pouco diferente. Foi apresentada aos alunos a árvore genealógica da família *Simpson*, a par de umas frases alusivas a cada um dos seus membros. No entanto, as referidas frases encontravam-se incompletas. Dito de outro modo, em todas elas faltava uma palavra, que os alunos deveriam descobrir de entre as nove facultadas. Observemos a imagem:

Foram necessários vários minutos para que os alunos realizassem o exercício anterior, no entanto, observou-se interesse e empenho, aquando da tarefa. À medida que iam completando as palavras-mistério, ouvia-se: “Já descobri uma!”; “Como conseguiste? Já combinei várias letras e não funcionam.”, “Professora, não diga a resposta antes de terminarmos.”, etc.

Concluída a tarefa, e para auxiliar o processo de assimilação/estudo, escrevemos, no quadro, todas as palavras que haviam sido descobertas/reconhecidas, solicitando aos alunos que as copiassem para os seus cadernos.

O trabalho de incremento lexical prosseguiu com outra atividade de carácter semântico, em concreto, identificação de antónimos. O texto, que havíamos desenhado, oferecia, para além do vocabulário já mencionado, um conjunto de palavras relativas à descrição física e psicológica. Para introduzir a temática em aula, pedimos, à turma, que dele retirasse termos e/ou expressões contrárias às que tinham sido apresentadas. Contudo, foi necessário que adotássemos, aquando da realização deste exercício, uma postura diferente: explicar o sentido de algumas palavras, cuja forma e/ou registo (mais formal) se afiguravam desconhecidos.

Como sabemos, a língua materna influencia o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Em idiomas cognatos, como o português e o espanhol, essa influência reconhece-se, facilmente, dado que os alunos portugueses manifestam uma maior rapidez de aprendizagem.

No entanto, as semelhanças fonéticas, morfológicas, sintáticas e/ou ortográficas são responsáveis, não raras vezes, por um leque variado de interferências linguísticas, que podem implicar, em última instância, a rutura comunicativa, caso, por exemplo, dos falsos amigos.

A resposta à pergunta *¿Qué significa la palabra “rubio”?* foi unânime: ruivo. Havíamos encontrado o momento ideal, para pôr em prática o tema da nossa investigação. Depois de informarmos os alunos de que a semelhança gráfico-fónica, entre as palavras “rubio” e “ruivo”, não apresentava correspondência semântica, demos-lhes a conhecer, servindo-nos da morfologia, o termo “pelirrojo”. Decomposemo-lo, de seguida, em partes, explicando o significado de cada uma delas: pel[o]+rojo= cabelo vermelho. Aproveitamos, ainda, a oportunidade para introduzir, em aula, outro conceito, referente à descrição física, a saber: “cejijunto” (cej[a]+junto= sobrancelhas juntas/unidas).

A segunda sessão, da presente unidade didáctica, ofereceu-nos, também, a possibilidade de utilizar o processo de formação de duas palavras para explicar o seu

sentido, em concreto: “Manolito” e “Gafotas” (nome e apelido da personagem principal da audição que estruturava as atividades desse dia). Solicitamos aos alunos que “desmontassem” os referidos vocábulos em constituintes morfológicos menores, indicando o seu significado. A turma realizou a tarefa, acertadamente, apontando, inclusive, para o afixo *-ota* dois valores semânticos: aumentativo e despectivo.

A última sessão, desta sequência didática, foi importante, igualmente, do ponto de vista vocabular. De um modo geral, como sustenta Fernández Lázaro (2014), as colocações lexicais, no âmbito do ensino do espanhol, são apresentadas aos alunos em níveis intermédios (B1-B2), ainda que sejam facultadas, no *PCIC* (2006), várias combinações, que integram os conteúdos de nível A1 e/ou A2. Observemos a tabela seguinte:

A1	A2
SUSTANTIVO (sujeto) + verbo	
X	X
VERBO + SUSTANTIVO (objeto)	
<ul style="list-style-type: none"> - hacer/tener ~ un examen - hacer ~ los deberes / un ejercicio / una actividad - tener vacaciones - hacer ~ deporte / ejercicio / gimnasia - escribir ~ una postal / una carta / un correo electrónico - <u>llevar / tener ~ barba / bigote / gafas</u> - tener trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> - llevar ~ una gorra / un sombrero / un pañuelo - tener ~ calor / frío / sueño / sed / hambre / dolor - tener / pedir ~ la nacionalidad - hacer una fiesta ~ (de cumpleaños / de fin de curso) - hacer un curso - dar clases - hacer ~ una redacción / un dibujo - tener ~ una tienda / un negocio / una peluquería - enviar ~ un fax / un correo electrónico - tener una entrevista (de trabajo) / una reunión - ganar dinero - tener ~ una cita / planes - tomar ~ un café / una caña / una copa - practicar un deporte - hacer senderismo - enviar / recibir / responder ~ una postal / una carta / un fax - dejar un mensaje - compartir piso

Figura 10: Parte da tabela de colocações lexicais de nível A1-A2 presente no inventário de “Nociones Específicas” do *PCIC*.

Acrescenta a mesma autora que a transparência semântica destas combinações explica “(...) su poca presencia en el aula de ELE, puesto que al no presentar problemas de descodificación, suelen pasar desapercibidas tanto para el discente como para el docente” (2014, p. 6). Decidimos, pelo exposto, integrar na ficha de trabalho, que

construímos para o último bloco letivo, um exercício sobre colocações lexicais. Atentemos na imagem:

2 - Para describir se usan generalmente tres verbos: *ser*, *tener* y *llevar*. Señala con una cruz (x) el verbo adecuado para cada una de las expresiones.

Verbos	Ojos azules	Bigote	Bajo	La nariz larga	Barba	La piel oscura	Gordo	El pelo liso	Gafas	Joven	La boca pequeña	Delgado	Los ojos marrones
Ser													
Tener													
Llevar													

Figura 11: Exercício retirado da ficha de trabalho construída para a aula do dia 14 de janeiro.

À exceção do verbo “llevar”, que pode combinar-se, como vimos, com os substantivos “barba”, “bigote” ou “gafas”, todas as outras combinações foram identificadas pela turma, sem dificuldade. No entanto, partilhamos da opinião de Fernández Lázaro (2014) de que o ensino destas colocações, em níveis básicos, pode evitar a comissão, futura, de erros interlinguísticos, aperfeiçoando, de igual modo, a competência lexical dos alunos.

3.2.2. Segunda unidade didática

Embora o conhecimento linguístico das turmas envolvidas no nosso projeto fosse elementar, não podíamos ignorar o facto de os alunos serem falantes competentes na sua língua primeira e terem contactado já com outro idioma estrangeiro (em concreto, o inglês). Por conseguinte, e à luz do pressuposto enunciado por Soledad Varela (2003, pp. 577-578) - “(...) el no-nativo desarrolla[rá] presuntamente estrategias semejantes a las del nativo, basadas por lo pronto en su capacidad de segmentar o parcelar la palabra y de dotarla de significado a partir del de sus partes” – decidimos arriscar e pôr em prática, de uma forma mais explícita, o tema da nossa investigação, na turma 8.º D.

O 2.º ciclo supervisionado de Espanhol teve lugar nos dias 12, 17 e 19 de fevereiro de 2016. A temática das férias (em concreto, dos tipos de alojamento) estruturou a planificação das atividades. Verificamos, durante o trabalho prévio de criação de materiais, que o nome de muitas profissões relacionadas com os hotéis correspondia a uma palavra complexa formada por composição.

Resolvemos, por isso, construir um exercício (*vd*: apêndice 5, p. 126) que ajudasse os alunos a descobrir as ditas palavras de uma forma gradual e autónoma (conscientes de que a aprendizagem significativa implica, necessariamente, uma participação ativa por parte de quem aprende). Tomemos, como exemplo, a seguinte palavra: “limpiabotas”. Para descobri-la, a turma devia realizar três passos, a saber: associar o termo “botas” à respetiva imagem, conjugar o verbo “limpiar” na 3.ª pessoa de singular do presente de indicativo e, por último, relacionar a anterior forma verbal com o substantivo encontrado no passo 1. Consideramos que, dessa maneira, ajudaríamos os alunos a incrementarem o seu léxico de uma forma compreensiva e não arbitrária (isto é, assente na simples memorização). O *feedback* recebido reforçava a nossa convicção. A turma descobrira as oito profissões apresentadas, comentando, no final, que nunca se havia dado conta de que, inclusive em português, o nome de muitas profissões e/ou objetos resultava da combinação de um verbo com um substantivo, caso das palavras: “guarda-costas”, “limpa-vidros”, “saca-rolhas”, etc.

Para além da formação de palavras por composição morfossintática, tínhamos estabelecido, como objetivos a alcançar nesta segunda unidade didática, a inferência de regras de formação, no que concerne ao pretérito imperfeito do indicativo dos verbos regulares, e o reconhecimento, por parte dos alunos, da existência de outros verbos, que não seguem idêntico paradigma de criação.

Resolvemos privilegiar, como estratégia de aprendizagem, a indução. Dito de outro modo, queríamos que os alunos, autonomamente e mediante um trabalho de observação/análise, deduzissem os morfemas característicos do novo tempo verbal. Para introduzir o conteúdo de uma forma contextualizada, selecionamos um texto intitulado: *¿Dónde veraneaban nuestros abuelos?*. Nele se descrevia como eram as férias há umas décadas atrás. Sendo uma das funções do pretérito imperfeito do indicativo narrar ações/acontecimentos repetidos ou habituais no passado, não era de estranhar que este tempo fosse o predominante no texto em análise. Terminada a sua leitura, foi solicitado aos alunos que cumprissem os passos seguintes:

Paso 1 Subraya los verbos en los que, en la terminación, aparezca **-aba-**.

Paso 2 Ahora, rodea las formas verbales que tengan **-ia-** en la terminación.

Paso 3 Escribe en los recuadros blancos el **infinitivo** de los verbos subrayados en los pasos anteriores.

Paso 4 ¡Fíjate! En el texto hay otra forma verbal de infinitivo que no cabe en el paso 3.

Escríbela aquí: _____

Paso 5 Completa la regla:

Los verbos terminados en **-aba** forman el pretérito imperfecto de indicativo, añadiendo a la raíz verbal las terminaciones: **-aba, -abas, -aba, -ábamos, -abais, -aban**.

Los verbos terminados en **-ia** o **-ías** forman el pretérito imperfecto de indicativo, añadiendo a la raíz verbal las terminaciones: **-ia, -ías, -ía, -íamos, -íais, -ían**.

Verbos **paso 1**

Verbos **paso 2**

Figura 12: Exercício extraído da ficha de trabalho construída para a aula do dia 17 de fevereiro.

Correspondendo às nossas expectativas, a turma completou, de forma adequada, os espaços em branco, descobrindo inclusive, o verbo que “fugia” aos paradigmas apresentados (a saber: o verbo ser). Para consolidar o novo conteúdo, construímos uma apresentação em *PowerPoint*, apoiando-nos nas regras da morfologia flexional. Observemos a imagem seguinte:

Pretérito **Imperfecto** de **indicativo**

Estudiar	
Yo	Estudi aba
Tú	Estudi abas
Él	Estudi aba
Nosotros	Estudi ábamos
Vosotros	Estudi abáis
Ellos	Estudi aban

Salir	
Yo	Sal ía
Tú	Sal ías
Él	Sal ía
Nosotros	Sal íamos
Vosotros	Sal íais
Ellos	Sal ían

Figura 13: Diapositivo pertencente ao *PowerPoint* sobre o pretérito imperfeito do indicativo.

Nela se distingue a base (que aparece destacada a branco) dos morfemas que expressam tempo, modo, pessoa e número (representados a vermelho). O exercício, que propusemos, para praticar o novo tempo verbal, foi realizado, à semelhança dos anteriores, com êxito.

A derivação e a composição afiguram-se, de entre os processos de formação de palavras, como os mais regulares. Tendo em conta o nível e os conhecimentos dos alunos, pareceram-nos, também, que seriam os mais facilmente perceptíveis. No entanto, não podíamos ignorar a existência de outros procedimentos (de que falaremos mais adiante), responsáveis pela vitalidade e enriquecimento lexicais.

Embora conscientes do importante papel que as gramáticas e os manuais assumem no processo de preparação de aulas, procuramos criar os nossos próprios materiais, no sentido de ir ao encontro das características, competências e saberes das turmas envolvidas na investigação. Queríamos que a temática das férias fosse trabalhada de uma forma original. Melhor dito, de uma forma que despertasse o interesse e a curiosidade dos alunos face ao conteúdo a estudar. A moda do “glamping” preenchia os requisitos que havíamos estabelecido. Tratava-se de um novo tipo de turismo, em concreto, de campismo, que aliava as comodidades de um hotel ao contacto com a natureza. O termo “glamping” - resultante da combinação de *glamour* + *camping* - oferecia-nos, assim, a oportunidade de dar a conhecer, de uma forma natural, dois novos processos de formação de palavras (ainda que um deles, de maneira indireta). Ou seja, o empréstimo e a amálgama, que, em espanhol, recebem o nome de *préstamo* e *acronimia*. Atentemos nas definições oferecidas pelo *Diccionario de la lengua española*⁹:

Préstamo- Elemento, generalmente léxico, que una lengua toma de otra.

Acrónimo¹⁰- Vocablo formado por la unión de elementos de dos o más palabras, constituido por el principio de la primera y el final de la última, p. ej., *ofi(cina infor)mática*, o, frecuentemente, por otras combinaciones, p. ej., *so(und) n(avigacion) a(nd) r(anging)*.

Explicamos aos alunos, partindo do exposto, que a palavra “glamping” procedia de duas palavras estrangeiras, das quais se havia tomado apenas uma parte: glam(our) + (cam)ping. Acrescentamos, para consolidar o novo conteúdo, outros exemplos, como:

⁹ Disponível em <http://dle.rae.es/?w=diccionario>, acedido a 04/08/2016.

¹⁰ Para fundamentar a presente descrição, consideramos, apenas, a segunda aceção da palavra.

autobús <auto(móvil) + (ómn)ibus; cibernauta <ciber(nética) + (astro)nauta; telemática <tele(comunicación)+(infor)mática, etc.

Os alunos acharam curioso o processo de formação, embora manifestassem desconhecê-lo, o que, de certa maneira, nos surpreendeu, já que os acrónimos (interpretados, agora, de acordo com a primeira aceção oferecida pelo *Diccionario de la lengua española*: “[s]igla cuya configuración permite su pronunciación como una palabra; p. ej., *ovni*: objeto volador no identificado; *TIC*, tecnologías de la información y la comunicación”), a par das siglas, integram os conteúdos de Português do 8.º ano.

3.2.3. Terceira unidade didática

O terceiro ciclo supervisionado de Espanhol teve lugar nos dias 07, 11 e 14 de abril, dirigindo-se, à semelhança da primeira sequência didática, à turma 7.º F. Foram estabelecidos, para fomentar o incremento lexical, os seguintes objetivos: empregar os verbos *tener* e *estar*, de acordo com os contextos apresentados (adjetivo e/ou substantivo); relacionar palavras com imagens e associar, semanticamente, vocábulos a um determinado domínio conceptual (em concreto, o *Facebook*).

Trabalhar o tema da saúde não se afigurava fácil, ou melhor apelativo. Que interesse poderiam ter os alunos no que concerne às doenças e inerentes sintomas? - perguntávamo-nos. Foram precisos vários dias para encontrar uma maneira - acreditava-se - mais atrativa de introduzir a temática em aula. O número de horas passadas diante do computador e/ou do telemóvel ofereciam-nos a possibilidade de abordar os problemas físicos e/ou psicológicos decorrentes do uso inadequado das Novas Tecnologias.

Voltamos a trabalhar, tal como no primeiro bloco letivo, as colocações lexicais, já que consideramos, à semelhança de Fernández Lázaro (2014, p. 10), que

(...) el aprendizaje de bloques de lengua ayuda a estructurar el lexicón mental del estudiante, mejorando su fluidez y reduciendo significativamente el número de errores que comete. Y este tipo de instrucción debería comenzar desde los primeros niveles, creando así un patrón de aprendizaje que el discente pueda interiorizar a lo largo de su desempeño como estudiante de ELE.

Os verbos *tener* e *estar*, associados frequentemente à expressão de doenças/estados físicos, permitiam-nos consolidar a importância de atender ao contexto, aquando da produção de mensagens orais e/ou escritas.

Neste sentido, solicitamos aos alunos que - após a leitura do diálogo, presente na ficha de trabalho -, completassem os espaços, em branco, do seguinte exercício:

3. Atenta en otras dos frases del diálogo y completa los huecos.

“Estás enferma.”; “Tienes la garganta muy inflamada.”

Para expresar un estado físico o una enfermedad, se utilizan los verbos: _____ y _____. Las reglas son:

Estar + _____		Tener + _____	
Estoy	resfriado	Tengo	náuseas
Estás	cansado	Tienes	la tensión muy alta
...	nervioso	...	un dolor de estómago

3.1 ¿Tener o estar? Elige el verbo correcto.

	Mareado	Demasiado gordo	Alergia	La garganta irritada	Enfermo/malo	Deprimido	Tos	Fiebre
Tener								
Estar								


(Elaboración propia)

Figura 14: Exercício retirado da ficha de trabalho n.º 2 entregue aos alunos na sessão do dia 7 de abril.

Privilegiou-se, nesta atividade, como se pode verificar, o método indutivo. Por outras palavras, a turma, depois de analisar as situações apresentadas, foi capaz de inferir que o verbo *estar* é acompanhado, frequentemente, de adjetivos, diferenciando-se, por isso, do verbo *tener*, ao qual seguem, amiúde, substantivos. A alínea 3.1 foi realizada, tal como esperamos, corretamente.

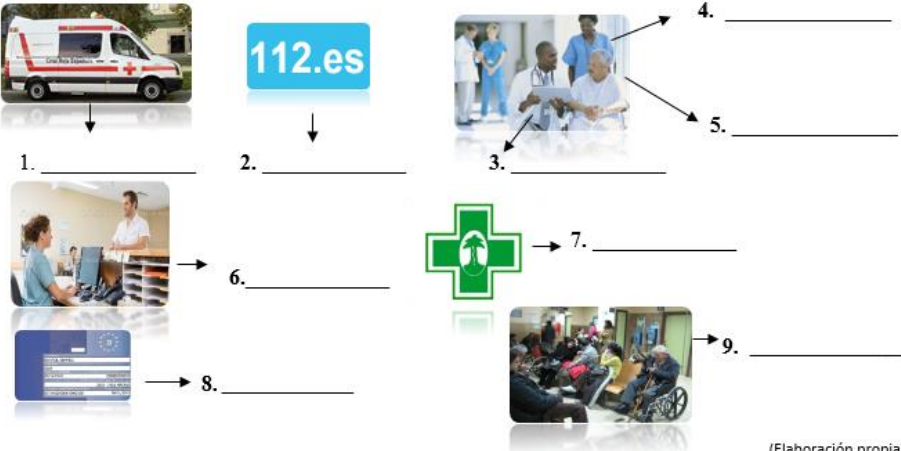
A par das colocações lexicais, e tendo em conta o nível (A1) da turma, foram construídos dois exercícios que contribuiriam para o seu alargamento vocabular. Consideramos que as imagens - recurso, por natureza, apelativo - facilitariam esse incremento. O objetivo das atividades propostas era que os alunos relacionassem as ditas imagens com palavras do diálogo lido e/ou de uma lista facultada, na ficha de trabalho. Atentemos nas representações seguintes:

1.1 Busca en el diálogo palabras que correspondan a lo que se presenta en cada imagen.



a) _____ b) _____ c) _____ d) _____

1. Busca en el recuadro palabras o expresiones que correspondan a lo que se señala en cada imagen.



1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____ 7. _____
8. _____ 9. _____

(Elaboración propia)

**Paciente - ambulancia - recepción - enfermero(a) - médico(a) - sala de espera -
Tarjeta sanitaria - farmacia - número europeo de llamada de emergencia**

Figuras 15 e 16: Exercícios extraídos das fichas de trabalho apresentadas no primeiro bloco letivo da 3.ª Unidade Didática.

Para a sessão do dia 11, preparamos um exercício de carácter um pouco mais estrutural. Tendo em conta que o “corpo humano” era um dos conteúdos a trabalhar nesse dia, seleccionamos uma imagem, que os alunos deveriam legendar, apoiando-se, para isso, numa lista de palavras oferecida.

Pretendíamos que o campo lexical em análise (corpo humano) fosse “construído” pelo próprio aluno, favorecendo, deste modo, a sua compreensão e assimilação. O facto de o português e de o espanhol serem línguas cognatas facilitou, em parte, a realização da tarefa. Contudo, havia um pequeno número de palavras que se afigurava novo. Isto é, que não ia ao encontro dos conhecimentos prévios dos alunos (a saber: *rodilla, codo, tobillo, espalda e cuello*), dificultando, por isso, a conclusão da atividade. Foi necessário que lhes

indicássemos, como se esperava, o seu valor semântico. Acrescentamos também, aquando da explicação, que a parte inicial das palavras poderia ajudá-los a memorizá-las, mais facilmente. Senão vejamos: rodilha/rótula; codo/cotovelo e tobillo/tornozelo. Para o termo *espalda* não apontamos, na altura, nenhuma estratégia. No entanto, ocorreu-nos, durante o processo de redação do presente relatório, que seria interessante haver apresentado à turma a sua família de palavras, em concreto: *espaldar*, *respaldar*, *respaldo*... Ter-se-ia, desta maneira, incrementado, ainda mais, o seu léxico. A palavra *cuello*, por sua vez, poderia ter sido associada aos termos portugueses: *colarinho*, *torcicolo*, *cachecol*...

O último bloco letivo, desta unidade didática, foi aproveitado, igualmente, para pôr em prática, ainda que de forma modesta, o tema da nossa investigação. Uma das tarefas que os alunos tinham de efetuar era completar um decálogo sobre alguns hábitos de vida saudáveis. Aproveitamos a oportunidade para explicar, mediante a análise etimológica dos constituintes que integravam a estrutura da palavra *decálogo*, (deca+logo¹¹= dez palavras/expressões) o seu significado. De seguida, para consolidar este conteúdo, perguntamos ao grupo como se designava um conjunto de dez sílabas, de dez litros e de dez metros. A resposta foi imediata: “decasílabo”, “decalitro” e “decámetro” (as palavras anteriores encontram-se escritas em espanhol). Em todos os vocábulos, como reconheceram os alunos, repetia-se o morfema *deca*, o qual implicava que se estivesse a falar de um grupo de 10 entidades.

O último exercício, de natureza léxico-semântica, foi introduzido na ficha de trabalho sobre os riscos inerentes ao uso inadequado do *Facebook*. O texto escolhido incluía um conjunto de elementos que pertenciam ao referido campo lexical, em concreto: “red social”, “email”, “estados”, “notificaciones”, “chat”, “navegas”, etc. O contacto diário com as palavras mencionadas determinou a rápida e correta realização da tarefa.

3.2.4. Quarta unidade didática

O 4.º ciclo supervisionado de Espanhol dirigiu-se à turma 8.º D e teve lugar nos dias 13, 18 e 20 de maio. Foi-nos lançado, pela orientadora de estágio, um grande desafio: planificar uma unidade didática alusiva à obra de Miguel de Cervantes: *Don Quijote de*

¹¹ A palavra *decálogo* procede do termo latino *decalógus*, o qual, por sua vez, advém do vocábulo grego *δεκάλογος*.

la Mancha. As competências linguísticas dos alunos, a par da complexidade da novela transformavam a tarefa numa espécie de prova, que desejávamos vencer. Introduzir a morfologia numa sequência didática desta natureza afigurava-se difícil, mas não impossível. Para apresentar a obra em aula, elegemos um fragmento do capítulo I, no qual apareciam palavras pertencentes à família lexical de *caballo*, a saber: “caballero”, “caballerescas” e “caballerías”. Decidimos, à semelhança do que fizemos no 3.º ciclo supervisionado de Português, com a turma 7.º D, construir uma ficha de trabalho (vd: apêndice 6, p. 127) que incidisse sobre os valores semânticos dos prefixos e sufixos envolvidos, já que consideramos, à semelhança de Soledad Varela (2003, pp. 572-573), que se deve “(...) sacar provecho de las sinergias que nos proporciona la morfología (ya sea flexiva o derivativa) como medio de establecer relaciones entre las palabras”.

Tendo em conta os conhecimentos intelectuais e as características psicológicas da personagem Sancho Panza, convertemos a explicação dos conteúdos anteriores numa espécie de lição dada por D. Quijote ao seu fiel escudeiro. A reação dos alunos, face à matéria apresentada, foi curiosa. Houve uma associação imediata com os conhecimentos prévios inerentes à sua língua materna - o que facilitava a compreensão e a resposta às perguntas formuladas -; no entanto, registou-se, também, alguma estranheza. Habituada a realizar, nas aulas de espanhol, atividades de carácter mais lúdico (audições, preenchimento de espaços, jogos...), a turma não esperava que pudesse haver uma similitude tão grande com a disciplina de Português. A admiração inicial em nada condicionou o empenho e interesse dos alunos face ao tema. Os exercícios foram realizados rápida e corretamente pelos mesmos, ultrapassando as expectativas, quer da nossa orientadora, quer de nós próprios.

Exploramos, também, neste último ciclo supervisionado, as relações semânticas entre palavras. Por conseguinte, foi solicitado à turma que retirasse do texto vocábulos pertencentes ao campo lexical¹² de *caballero andante*. De entre as respostas obtidas, destacam-se: “escudo”, “rocín”, “galgo”, “criado”, “peligros”, “fama”, “dama”, etc. Verificava-se que este conteúdo gramatical havia sido bem compreendido, já que os alunos, em poucos minutos, cumpriram a tarefa proposta.

¹² Deve entender-se a noção de *campo semântico*, nos apêndices n.º 6 e 11, à luz da definição oferecida pelo *Diccionario de la lengua española*, a saber: “[c]onjunto de unidades léxicas de una lengua que comparten un núcleo común de rasgos de significado”. A explicação que se encontra no *DT* - “Conjunto dos significados que uma palavra pode ter nos diferentes contextos em que se encontra” - não apresenta, como se verifica, igualdade significativa.

Foi criado, ainda, para esta unidade, um exercício sobre antónimos. Pediu-se à turma que extraísse do fragmento lido palavras que expressassem o contrário de: “moderno”, “fuerte”, “perezoso”, “gorda” e “sano”. Surgiram, contrariamente ao que se vinha a registar, muitas dúvidas, sobretudo quanto ao significado de vocábulos como: “delgada” e/ou “flaco” (possíveis antónimos de “gorda” e “fuerte”, respetivamente), que poderiam entender-se, quer por meio do contexto, quer pelo facto de existirem palavras análogas em português (a saber: delgada e fraco). Confirmava-se, assim, a necessidade de se fomentar a consciência lexical dos alunos, nos seus diversos domínios: fonéticos/fonológicos, ortográficos, morfológicos, semânticos, etc.

Mencionamos, aquando da introdução do subcapítulo 3.2. - Descrição do plano de intervenção (disciplina de Espanhol) -, que uma das estratégias didáticas a adotar seriam os jogos de palavras. Construámos, por isso, para esta sequência didática, várias atividades lúdicas. Começamos pelo exercício que abriu a sessão do dia 18. Havíamos dito, na primeira aula, que os cavaleiros andantes partiam em busca de aventuras, procurando ajudar todos aqueles que se cruzassem no seu caminho. Inferia-se, por conseguinte, a existência de um conjunto de ideais que norteava a ação dos referidos cavaleiros. Para descobrir esses princípios, desenhamos uma espécie de “jogo do enforcado”. Observemos a imagem seguinte:

Coloca las vocales correspondientes y descubrirás los ideales de Don Quijote.

1. J _ S T _ C _ _
2. L _ B _ R T _ D
3. F _ D _ L _ D _ D _ M _ R _ S _
4. H _ N _ R
5. D _ G N _ D _ D M _ R _ L
6. _ S P _ R _ T _ D _ S _ C R _ F _ C _ _
7. G _ N _ R _ S _ D _ D

Figura 17: Atividade de motivação que iniciou a sessão do dia 18 de maio.

A simplicidade da tarefa escondia, na realidade, o seu verdadeiro objetivo: aumentar o número de palavras conhecidas pela turma, que se mostrou empenhada, aquando da sua realização. A atividade possibilitou-nos, a par deste propósito, trabalhar

a questão dos valores, que se afigurava, tendo em conta o contexto sociogeográfico descrito no subcapítulo 1.1., pertinente.

Construiu-se, como segunda atividade lúdica, um crucigrama (*vd.*: apêndice 7, p. 129). Os alunos haviam aprendido, ao longo das várias sessões, muitas palavras novas, que convinha, agora, recordar. Para fazê-lo, de uma forma leve, nada melhor do que um jogo. Foi com entusiasmo que estes encararam o desafio. Ouviram-se, aquando da tarefa, os seguintes comentários: “Que fixe, professora! Adoro crucigramas.”, “*Persona de la nobleza de baja categoría*. Tem a certeza que nós vimos esta palavra, professora? As outras já descobri, mas desta não me lembro.”

Os termos acabaram por ser descobertos, sem a nossa ajuda, o que demonstrava que haviam sido compreendidos e interiorizados.

3.3. Opções metodológicas

As conclusões que apresentaremos, de seguida, resultaram da recolha de dados efetuada, principalmente, por via da observação direta e participante, que se caracteriza, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16), pelo facto de o investigador se introduzir “(...) no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta[r] conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa”. Com efeito, foi nosso propósito, desde o primeiro momento e da forma mais abrangente possível, tomar nota de aspetos diversos como: comentários, dúvidas, comportamento e reação dos alunos face aos conteúdos apresentados, interação em aula (professor-aluno e aluno-aluno), interesse e empenho na realização das atividades propostas, intuições pessoais e hipóteses de trabalho, etc. As notas de campo mencionadas foram registadas, por sua vez, nos momentos aconselhados por Bogdan e Taylor (1987, p. 74). Isto é, “(...) después de cada observación [...] también después de contactos más ocasionales con los informantes, como por ejemplo encuentros casuales y conversaciones [...] [y/o] durante la etapa previa al trabajo de campo”.

As respostas dadas pelos alunos às atividades de compreensão leitora (fichas de trabalho), de expressão escrita (redação de diferentes tipos de textos) e/ou às fichas de autoavaliação (*vd.*: apêndices 8, 9, 10 e 11, pp. 130-135) foram, também, ferramentas significativas no processo de recolha de informação, embora não fosse nosso propósito quantificá-las. A análise que empreendemos neste relatório de estágio é, pelo contrário,

essencialmente descritiva, no que concerne ao processo gradual de consciencialização linguística.

Para alcançar o propósito anterior, foram privilegiados, em aula (tal como mencionado, por diversas vezes) a reflexão, a discussão e o confronto de ideias e/ou opiniões. Interessou-nos ouvir os alunos, perceber as estratégias que empregavam para ultrapassar desafios de natureza semântico-lexical, em detrimento de quantificar o número de respostas corretas/incorretas.

A análise dos dados recolhidos realizou-se, de acordo com as características da metodologia indutiva. Dito de outro modo, partimos das respostas e atitudes das turmas envolvidas no projeto, para construir a nossa visão sobre a problemática investigada, procurando, deste modo, efetuar, também, uma avaliação real da situação educativa, que nos serviu de amostra. O referido processo de análise foi ao encontro, por conseguinte, dos pressupostos defendidos por Bogdan e Taylor (1987, p. 159), quando afirmam que

[e]l análisis de los datos, como vemos, implica ciertas etapas diferenciadas. La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final, el investigador trata de relativizar sus descubrimientos (Deutscher, 1973), es decir, de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos.

3.4. Interpretação dos dados recolhidos

Temos vindo a apresentar, a par da descrição das diferentes unidades didáticas, os progressos e dificuldades observadas, aquando da realização dos exercícios e atividades propostas. Durante a fase inicial de observação de aulas (a juntar aos dados facultados pelas orientadoras de estágio), haviam sido identificados, no âmbito da disciplina de Português, os seguintes problemas:

- a) Leitura pouco expressiva e/ou silabada (entoação desadequada, tom de voz baixo e articulação errada de palavras desconhecidas);
- b) Ortografia não estabilizada (erros ortográficos e morfossintáticos);
- c) Pobreza ao nível do vocabulário e das estruturas sintáticas;

- d) Dificuldades no reconhecimento/ identificação de classes e subclasses de palavras;
- e) Produção de textos escritos pouco coerentes (problemas na organização e hierarquização da informação); etc.

Delineamos um plano de ação que passava, como tivemos oportunidade de mencionar, aquando do subcapítulo 1.3. - Definição da área de intervenção e dos objetivos do projeto -, pelas seguintes estratégias:

1. Analisar a estrutura interna das palavras, mediante a segmentação e interpretação do valor semântico dos seus constituintes;
2. Fomentar o conhecimento explícito do léxico;
3. Utilizar a etimologia como ferramenta didática;
4. Realizar exercícios assentes nas regras da morfologia flexional/derivacional;
5. Trabalhar os conceitos de família de palavras, campo lexical e campo semântico.

Durante a fase de prática letiva, pareceu-nos pertinente juntar aos mecanismos anteriores, sobretudo no âmbito da disciplina de Espanhol, o tratamento das colocações/solidariedades lexicais, pelo facto de o seu conhecimento diminuir o número de erros cometidos pelos estudantes, contribuindo, paralelamente, para o aperfeiçoamento da sua competência lexical.

Iniciaremos a interpretação dos dados recolhidos pela aplicação da estratégia de “desmontar” palavras; melhor dito, de decompor palavras, para daí inferir o seu significado.

A admiração inicial, face a este procedimento, demonstrava-nos que os alunos não tinham por hábito analisar a estrutura das palavras, socorrendo-se - supomos¹³ - do dicionário, dos eventuais glossários existentes no manual e/ou das explicações dos professores, para ultrapassar dificuldades semântico-lexicais. O uso repetido, em aula, desta estratégia fez com que os estudantes comesçassem, gradualmente, a pô-la em prática,

¹³ Como não realizamos, formalmente, nenhum levantamento prévio das estratégias empregues pelos alunos, aquando das situações de desconhecimento lexical, somos levados a pensar - de acordo com os comentários registados, durante a fase inicial de observação de aulas, e as respostas facultadas pelos alunos da turma 7.º D à pergunta 1.1 da ficha de autoavaliação - que os dicionários, os glossários dos manuais e as explicações das docentes titulares eram os meios utilizados, para ultrapassar problemas vocabulares.

quer para descobrir o significado de palavras desconhecidas, que liam e/ou ouviam, quer para resolver os “enigmas”, por nós apresentados.

Embora, como mencionamos no subcapítulo anterior, não fosse nosso propósito quantificar o número de respostas corretas aos exercícios e atividades propostas, decidimos construir uma ficha de autoavaliação, para cada uma das turmas envolvidas (7.ª D e 8.º B), no sentido de compreender se a estratégia que tínhamos vindo a privilegiar, havia contribuído, ou não, para o incremento e consciencialização lexicais.

O facto de termos lecionado menos aulas ao primeiro grupo refletiu-se nas respostas dadas pelos alunos, quanto à estratégia que se podia empregar para descobrir o significado de palavras desconhecidas. A maioria deles elegeu o dicionário como recurso principal, contrastando com o procedimento selecionado por todos os membros da turma 8.º B, a saber: dividir a palavra em partes. Atentemos em algumas das suas respostas:

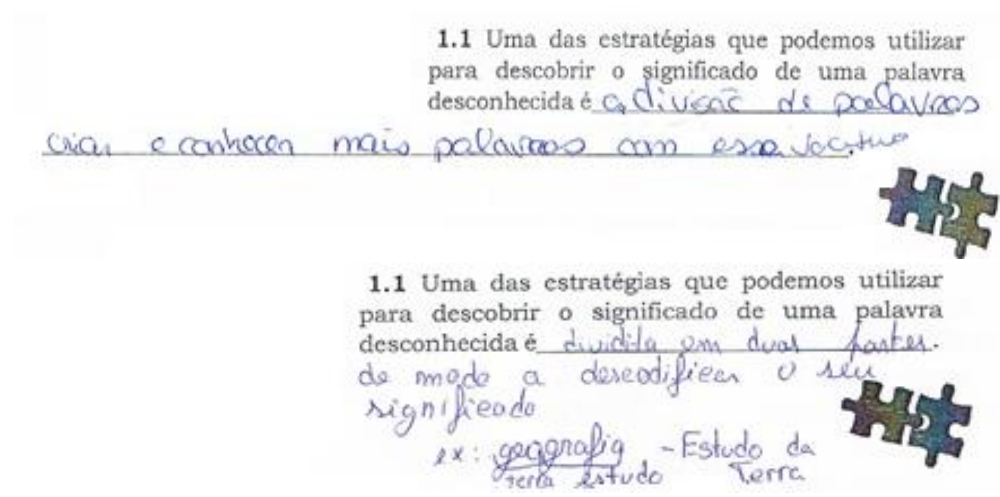


Figura 18: Respostas à pergunta 1.1 da ficha de autoavaliação dirigida à turma 8.º B.

Verificamos que os elementos do último grupo, a par de um número de alunos não tão significativo da turma 7.º D, reconheciam que a estratégia de “desmontar” palavras os podia ajudar a ultrapassar dificuldades de compreensão e/ou interpretação linguísticas, manifestando ser capazes, inclusive, de inferir o significado de vocábulos não familiares, por via da análise dos radicais que os integravam. A habilidade demonstrada em dividir palavras contrastava, no entanto, com as dúvidas evidenciadas, pelos dois grupos, no que concerne à designação dos constituintes morfológicos, a saber: afixo e forma de base (denominados, por um número considerável de estudantes, como vogal temática).

Foi apresentada, a cada uma das turmas envolvidas, uma lista de palavras, que partilhavam, entre si, o mesmo radical. Pretendia-se que os alunos reconhecessem que todas elas pertenciam à mesma família. Ainda que a resposta dada, pela maioria, fosse a correta, registaram-se, também, casos de respostas em branco e/ou incorretas, como por exemplo: “classe de palavras”, “morfologia” e “derivação”, o que evidenciava a necessidade de se esclarecer, futuramente, o valor semântico de cada um dos conceitos anteriores.

Realizáramos, no grupo 7.º D, exercícios sobre a diferença entre campo lexical e família de palavras. Consideramos, na altura, que este conteúdo havia sido bem compreendido. Não obstante, as soluções apresentadas, por três alunos, à alínea c) do item 1.2 - *Preenche os espaços seguintes com palavras derivadas de “mar”* - deixavam antever o contrário. Senão vejamos: *marchar, *marcar, *martelar, *marcador, *Marta, *marmita, *marmelada, *Marco, etc. A repetição da mesma sílaba no interior dos vocábulos mencionados era interpretada, por eles, como uma espécie de forma de base e/ou radical, que irmanava todos os termos que as incluíssem. Urgia, por isso, que se desenhassem, posteriormente, atividades que ajudassem os referidos alunos a entender que os membros pertencentes a uma determinada família de palavras partilhavam do mesmo constituinte morfológico - que não se afigura sinónimo de sílaba(s) -, o qual, por sua vez, continha o significado lexical.

Foram apresentados à mesma turma, ainda, dois exercícios relativos ao valor semântico aportado pelos prefixos e/ou sufixos a um sem número de vocábulos. À exceção, curiosamente, dos três elementos anteriores, a maioria fez corresponder, corretamente, a informação presente em duas colunas, manifestando segurança quanto à matéria apresentada.

A atividade proposta ao grupo 8.º B teve contornos diferentes. Solicitou-se-lhe que, partindo da forma lexical apresentada, formasse palavras por derivação. A percentagem de êxito, na realização da tarefa, foi elevada, registando-se, apenas, alguns problemas, aquando da identificação de possíveis nomes da mesma família de “pensar” e/ou de adjetivos/verbo derivados de “birra”. O exercício serviu para confirmar, ainda, um dos grandes problemas da turma: número elevado de erros ortográficos. Observemos os seguintes exemplos: *corajem, *feitiçeiro, *infeitiçar, *emagreçer, etc.

A par das incorreções cometidas, verificava-se que um dos descritores a alcançar no final do 2.º ano, no domínio da Leitura e Escrita, não havia sido, totalmente, atingido, a saber: “[e]screver um pequeno texto [...] [no presente caso, palavras] respeitando as

regras posicionais e contextuais relativas à grafia de c/q; c/s/ss/ç/x; g/j; e m/n, em função da consoante seguinte” (Buescu et al., 2015, p. 51). Por conseguinte, afigurava-se necessário colmatar, o quanto antes, as dificuldades descritas, no sentido de que a competência linguística dos referidos alunos se pudesse equiparar, pelo menos, à dos restantes elementos da turma.

Os planos de ação intitulados *Disciplina Mais* e *ABC... de tudo*¹⁴, que integravam a política de combate ao insucesso, promovida pela escola, poderiam ser - acreditávamos - importantes ferramentas nesse processo.

Mencionamos, por diversas vezes, que uma das possíveis razões para os problemas observados na turma 7.º D - aquando da conjugação e identificação verbais - era a falta de estudo. O motivo apontado justificava-se pelo facto de os referidos alunos realizarem corretamente os exercícios propostos, quando indicado que se apoiassem no esquema facultado na aula do dia 1 de fevereiro. Para averiguar a existência de progressos, nesta matéria, solicitou-se aos alunos, na pergunta n.º 4 da ficha de autoavaliação, que identificassem o tempo e o modo em que se encontravam as formas verbais destacadas em cinco frases. O número significativo de respostas incorretas e/ou em branco veio confirmar as nossas suspeitas: a maioria continuava a não se esforçar por aprender, ou melhor, memorizar as terminações/ valores semânticos, previamente, explicados, contrariando, assim, o pressuposto defendido por George Steiner (s.d., s.p.) de que

(...) la memoria es la «Madre de las Musas», el don humano que hace posible todo aprendizaje. [...] En general, lo que sabemos *de memoria* madurará y se desarrollará con nosotros. El texto [y los contenidos] memorizado[s] se interrelaciona[n] con nuestra existencia temporal, modificando nuestras experiencias y siendo dialécticamente modificados por ellas. Cuanto más fuertes sean los músculos de la memoria, mejor protegido está nuestro ser integral. [...] Por todas estas razones, la eliminación de la memoria en la escolarización actual es una desastrosa estupidez. La conciencia está tirando por la borda su lastre vital.

¹⁴ Os apoios educativos mencionados assentam no “(...) trabalho colaborativo entre o professor titular da turma/disciplina e o professor coadjuvante [e] são uma mais-valia no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com mais dificuldades, permitindo aprendizagens mais significativas e estruturadas”. Informação disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Norte/AEE_2013_AE_Pedroucos_R.pdf, acedido a 23/08/2016.

A importância da memória no processo de aprendizagem é, também, sustentada pelos autores Tréville e Duquette (1996, p. 53), quando afirmam que

[a]pprendre le vocabulaire d'une langue consiste à entreposer, dans la mémoire, des mots (avec leurs règles d'emploi et les ramifications qui les relient à d'autres mots), de telle sorte qu'ils puissent en être extraits, en moins d'une fraction de seconde dès qu'ils sont nécessaires pour effectuer une tâche langagière.

Registava-se, apenas - retomando a interpretação das respostas dos alunos à pergunta n.º 4 -, uma maior segurança no que concerne à identificação das formas verbais que estivessem no presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, futuro do indicativo e/ou no modo condicional.

Corroborava-se, pelo exposto, a necessidade de consciencializá-los, quanto à importância de assimilar estes conteúdos, no sentido de alcançar a esperada proficiência linguística.

Hávamos apontado, como um dos problemas observados na turma 8.º B, dificuldades na identificação de recursos expressivos, por desconhecimento do valor semântico das palavras utilizadas.

Privilegiamos como estratégia didática, para auxiliar o seu processo de compreensão, o uso da etimologia, embora conscientes de que, como sustentam Veloso e Martins (2011, p. 559),

[d]essa gramática implícita [dos falantes] não consta a informação explícita acerca da etimologia ou da história da língua, visto que essa informação:

- 2.1) não é comum a todos os falantes da língua;
- 2.2) não é acessível à intuição linguística dos falantes;
- 2.3) é adquirida em contexto formal explícito, em resultado de uma experiência cultural não universal que é a escolarização;
- 2.4) e não é inteiramente produtiva (isto é, não cria novas palavras na língua nem interfere com o processamento de palavras, ou pelo menos não o faz de forma tão sistemática, tão frequente e tão partilhada pelos falantes da língua como o faz o conhecimento linguístico *implícito*).

O facto de à etimologia não ser atribuído, pelos autores citados, um papel relevante na produção de novas palavras, não deve diminuir, contudo, o seu contributo, no processo de consciencialização linguística. Dito de outro modo, ensinar aos alunos o valor semântico inerente a radicais eruditos, que integram a estrutura de muitos vocábulos, favoreceria - acreditávamos - o seu conhecimento e competência lexicais.

Sabemos, tendo em conta as dificuldades registadas, desde a fase inicial de observação de aulas, no que concerne aos vários domínios (leitura, escrita, oralidade, educação literária e gramática), que a referida estratégia pode, à primeira vista, afigurar-se paradoxal. No entanto, conseguimos, transformando a explicação de cariz etimológico numa espécie de decifração dos enigmas léxico-semânticos apresentados, envolver os alunos no processo de descoberta da língua. Dito de outro modo, aproximá-los, sob a forma de jogo, das palavras.

O exercício relativo aos recursos expressivos, que desenhamos para a ficha de autoavaliação, não era - reconhecemos - muito difícil, já que desejávamos, apenas, compreender se a atividade lúdica, criada para a aula do dia 10 de dezembro, havia sido importante. Os resultados obtidos confirmaram-no: os alunos identificaram, corretamente, a figura retórica em causa, à semelhança do que se havia observado, em aula, com outros recursos, a saber: adjetivação, enumeração, metáfora, hipérbole e onomatopeia.

Os processos de coordenação e de subordinação entre orações haviam sido, nesta turma, o nosso “cavalo de batalha”. Dedicamos muitas sessões a este conteúdo, servindo-nos, como já mencionado, de várias estratégias, a saber: construção de *puzzles*, apresentação de imagens ilustrativas (*PowerPoint* intitulado: *Vamos ao IKEA!*), explicitação do valor semântico dos prefixos *co-* e *sub-*, criação de uma espécie de “manual de instruções” para ajudar a dividir e classificar orações, etc.

Tínhamos, por isso, muitas expectativas, relativamente à pergunta n.º 4 da ficha de autoavaliação. Pretendíamos averiguar se a dedicação e tempo investidos haviam sido suficientes. Neste sentido, solicitou-se aos alunos que identificassem, em seis frases, as conjunções/ locuções conjuncionais destacadas. À semelhança do *feedback* recebido, aquando da terceira unidade didática, continuava-se a registar uma maior segurança no reconhecimento dos conectores de natureza causal, temporal, final e/ou comparativa. O número elevado de respostas em branco, no que concerne às conjunções/ locuções conjuncionais subordinativas condicionais e concessivas levava-nos a inferir que os alunos continuavam sem entender o valor semântico a elas subjacente e/ou a não estudar

(entenda-se, memorizar, de forma compreensiva) o que havíamos trabalhado em aula. Havia, por isso, que continuar a consciencializá-los, quanto à importância destes marcadores discursivos, no processo de hierarquização de ideias/construção coesa de mensagens orais e escritas.

A última pergunta da ficha de autoavaliação, dirigida à turma 8.º B, assentava nos processos irregulares de formação de palavras. Havíamos dedicado, a este conteúdo gramatical, um único bloco letivo, dado o número reduzido de aulas disponíveis, para cumprir os objetivos propostos, e a pouca atenção concedida pelas *Metas Curriculares* ao mesmo. Não tínhamos, neste sentido, grandes expectativas.

A sessão do dia 22 de abril havia corrido bem, tendo os alunos realizado, com interesse e acertadamente, as atividades propostas. Tínhamos dado, nessa aula, vários exemplos - relacionados com os diferentes procedimentos responsáveis pela criação de novas palavras -, bem como apresentado um *PowerPoint*, que os explicava, de forma ilustrativa. O *feedback* recebido, então, havia sido bastante positivo. No entanto, as respostas à pergunta n.º 5, da ficha de autoavaliação, não se afiguravam muito animadoras. Para além da derivação e da composição - trabalhadas, por diversas vezes, em aula -, somente a onomatopeia e o empréstimo eram identificados, com segurança, pela turma. O reconhecimento da truncação e da extensão semântica, por sua vez, havia sido conseguido, apenas, pelo pequeno grupo de alunos com aproveitamento de bom, o que, embora nos alegrasse, evidenciava problemas na sua compreensão e/ou assimilação. Por último, observava-se que o conjunto das letras/sílabas iniciais de palavras era interpretado, pela maioria dos estudantes, como sinónimo de sigla, não se registando, de entre as respostas recolhidas, nenhum caso de acronímia.

Da descrição que fizemos não se podem retirar, contudo, verdadeiras conclusões, já que, como sustenta Inês Duarte (2008, p. 19), é necessário “[p]roporcionar às crianças actividades que lhes permitam exercitar o conhecimento atingido, distribuídas ao longo de todo o ano lectivo ou mesmo de todo o ciclo de estudos [...]. [A] exercitação [contínua] deve levar ao automatismo”. Acreditamos, pelo exposto, que os dados obtidos, nesta matéria, haveriam sido outros, se tivéssemos proporcionado à turma um maior número de situações práticas.

A interpretação de dados, no âmbito da disciplina de Espanhol, afigura-se mais complicada, quer pelo facto de o tratamento dos processos de formação de palavras, como vimos no subcapítulo 3.2. - Descrição do plano de intervenção (disciplina de Espanhol) -, não integrar, formalmente, o inventário da “Gramática” do *Plan Curricular del Instituto*

Cervantes, quer pelos níveis das turmas envolvidas no projeto de investigação, a saber: A1 e A2.

Como se pode confirmar, procuramos descrever, no subcapítulo citado, os progressos que íamos observando, aquando da realização das atividades de carácter léxico-semântico propostas. Para compreender se as conclusões a que chegávamos tinham validade, decidimos incluir, também, nas fichas de autoavaliação, respeitantes à 3.^a e 4.^a unidades didáticas, algumas perguntas relacionadas com os conteúdos estudados.

A questão n.º 5, da ficha dirigida à turma 7.º F, assentava nas palavras que integravam o campo lexical de “corpo humano”. Solicitava-se, aos alunos, que indicassem três partes do referido corpo, cujo nome não fosse análogo ao termo usado em português. A falta de atenção - julgamos - levou alguns a assinalarem o número de elementos pedido, sem atender, contudo, à diferença gráfico-fónica exigida. O motivo que apontamos (falta de atenção) prende-se com o facto de as palavras *rodilla*, *codo*, *tobillo*, *espalda* e *cuello* terem sido reconhecidas, de forma imediata, aquando do jogo que fizemos para praticar a matéria aprendida (tocar, aleatoriamente, em diversas partes, no sentido de que o grupo as nomeasse).

Longe de ser um dado desanimador, as respostas obtidas serviram para confirmar, indiretamente, a compreensão do conteúdo em análise, já que acabaram por ser mencionadas todas as palavras trabalhadas em aula.

A ficha de autoavaliação, dirigida ao grupo 8.º D, pretendia apurar, por sua vez, se os temas inerentes à 4.^a unidade didática haviam sido compreendidos. Foram desenhadas, por conseguinte, três perguntas de natureza distinta. A primeira, construída à luz da escala de Likert, apresentava aos alunos um conjunto de cinco afirmações, que estes deveriam “classificar”, tendo em conta os seguintes descritores: *Muy bien*, *Bien* e *No muy bien*. A resposta maioritária à alínea d) - *Agrupar palabras que comparten la misma raíz* - foi: *Muy bien*, o que parecia indicar a compreensão/domínio do item em análise. De facto, havia sido notória, aquando da realização da ficha de trabalho sobre as noções conceptuais de “familia de palabras o familia léxica”, “campo semântico” e “significado de los prefijos/sufijos” (vd: apêndice 6), a segurança dos alunos, quanto à resposta a apresentar.

A pergunta n.º 4 do questionário de autoavaliação - *¿Qué significado añade el prefijo micro- a la palabra “micronovela”?*- foi realizada por todos com êxito, corroborando, também, os dados recolhidos na sessão do dia 13 de maio. A estranheza

registada, durante a explicação da matéria, não se refletia, como podíamos verificar, no desempenho do grupo.

Por último, na questão n.º 5, solicitava-se aos alunos que enumerassem três palavras pertencentes ao campo semântico de *libro* (atente-se na nota de rodapé n.º 12). Foram várias e acertadas as respostas obtidas, a saber: “librería”, “lectura”, “biblioteca”, “librero”, “páginas”, etc.

O propósito que norteava a nossa ação - desenvolver a consciência morfológica (e, por conseguinte, a compreensão semântica), no sentido de incrementar o seu capital lexical - começava, assim, a dar os primeiros passos. Era necessário, agora, continuar a estimular, como vimos no subcapítulo 2.3.4. a habilidade de refletir sobre a estrutura das palavras, compreender o seu processo de formação, bem como manipular a referida estrutura, no sentido de criar novos significados.

Considerações finais

Segundo a percepção que tivemos, da observação de aulas e da prática realizada ao longo do presente ano letivo, podemos concluir - embora este diagnóstico exigisse um trabalho de outro fôlego, que intencionamos, em fase posterior, pôr em prática - que o capital lexical dos alunos pode ser aumentado, mediante o “treino” (isto é, o desenvolvimento) da sua consciência morfológica.

Como tivemos oportunidade de registrar, são poucos os estudantes que, de forma autónoma, se servem de estratégias de análise estrutural, para ultrapassar problemas de desconhecimento vocabular e/ou situações de carência expressivo-produtiva. Por outras palavras, “(...) poucos aprendem de forma pró-activa, tomando iniciativas para planificar, estruturar e executar os seus próprios processos de aprendizagem. A maioria aprende reactivamente, seguindo instruções e realizando as actividades pensadas pelos professores e pelos manuais” (*QECR*, 2001, p. 199).

No entanto, pudemos constatar, também, do trabalho com os livros de texto de Português e de Espanhol, bem como com os documentos reguladores do processo de ensino, aprendizagem e avaliação (em concreto: o *PCIC* e o *QECR*), que a atenção concedida à morfologia continua a ser diminuta, ainda que, de entre as estratégias sugeridas para que os alunos desenvolvam o seu vocabulário, figurem recursos como: “(...) explicação do funcionamento da estrutura lexical e conseqüente aplicação (p. ex.: derivação, composição, sinonímia, antonímia, palavras compostas, combinatórias, expressões idiomáticas, etc.)” (*QECR*, 2001, p. 209) e/ou “[a]grupar las unidades léxicas según relaciones morfológicas: grupos de verbos irregulares (puse, tuve, supe, estuve, pude.); marcadores temporales para el uso del pretérito perfecto (hoy, esta noche, nunca, alguna vez.); principios de formación de palabras (zapato, zapatero, zapatería.)” (*PCIC*, 2006).

Não queremos que se infira, do exposto, que não há, nos manuais consultados, bons exercícios. Pretendemos, apenas, manifestar a nossa opinião, no que concerne à necessidade de pô-los em prática de uma forma significativa, contextualizada e recorrente. Dito de outro modo, é importante que as estratégias mencionadas, por exemplo, não se restrinjam, unicamente, aos momentos a elas concedidos no interior de uma qualquer unidade didáctica, mas que se ativem, sempre que a situação de aprendizagem possa das mesmas beneficiar.

Somos conscientes, no entanto, de que a falta de tempo, o número elevado de conteúdos programáticos a cumprir e a resistência de muitos alunos, relativamente a atividades linguísticas que exijam um labor de análise e reflexão (isto é, de ativação de conhecimentos prévios/de indução), podem condicionar o trabalho dos docentes e, até mesmo, diminuir o seu empenho na preparação deste tipo de exercícios. Aos aspetos mencionados devemos acrescentar, ainda, - no âmbito da disciplina de Espanhol como língua estrangeira - a reduzida orientação que os professores e as pessoas responsáveis pela criação de materiais didáticos encontram, de acordo com García (2015, pp. 6 e 8), nos documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem:

Teniendo en cuenta la extensión del *Marco*, el tratamiento que este hace de la morfología léxica es muy limitado, ni siquiera se indican escalas ilustrativas que permitan medir a sus usuarios el grado de dominio de esta parcela de la lengua [...]. [T]ampoco el *PCIC* dedica un capítulo completo a la descripción minuciosa y ordenada de la morfología derivativa y sus principales características y fenómenos, sino que simplemente va incluyendo algunos ejemplos de compuestos y derivados sin seguir ningún tipo de criterio. Esto supone una dificultad, como ya se ha mencionado en alguna ocasión, para las personas encargadas de la didáctica y realización de materiales de español para aprendices extranjeros, al no contar con un lugar concreto al que acudir, cuando necesiten indicaciones referentes a este tema.

O entusiasmo que evidenciamos - face ao papel que a morfologia, encarada enquanto estratégia didática, pode assumir no processo de incremento lexical - não esteve isento, contudo, de contratempos. De facto, a necessidade de adaptar as aulas assistidas, tanto aos conteúdos que seriam objeto de lecionação e de avaliação, como aos temas que seriam trabalhados pelos outros elementos do núcleo de estágio, condicionou o planeamento das atividades. O número reduzido de blocos lecionados, a par da distância temporal entre eles, impediram, igualmente, que a matéria fosse trabalhada com a profundidade desejada. Confrontamo-nos, para além disso, com a inexistência, melhor dito, a diminuta presença de hábitos de estudo, que acabava por influenciar o ritmo e a progressão dos alunos. A diferença metodológica, inerente aos vários projetos de investigação, impossibilitou, também, que a estratégia que apologizávamos (a morfologia como ferramenta didática) fosse empregue mais amiúde.

Temos noção de que este procedimento requer treino, repetição. Isto é, consciencialização, no sentido de conduzir à formação subsequente de hábitos/automatismos. No entanto, uma prática contínua descontextualizada e/ou demasiado formal (estruturada) pode não ter o efeito desejado, a saber: despertar no aluno o interesse pela língua. Propomos, por conseguinte, que a descoberta de palavras, ou melhor, de unidades lexicais, se faça, por exemplo, sob a forma de “enigmas”/*puzzles*, cuja decifração desafiará o aluno “(...) a pensar para além do ponto de partida, a pensar de modo diferente, a ampliar o seu pensamento e, por estas vias, a racio[ci]nar [...] [linguisticamente]” (Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel, 2008, p. 14).

A citação anterior, retirada de *A experiência matemática no ensino básico. Programa de formação contínua em matemática para professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*, corrobora, na nossa opinião, a importância de envolver o aluno na resolução dos problemas “lógico-linguísticos”, apresentados em aula. Isto é, de convertê-lo em ator principal do seu processo de aprendizagem.

Somos conscientes de que o incremento do capital lexical dos estudantes não depende, exclusivamente, do caminho que trilhamos. A morfologia, embora importante, não é por nós interpretada como uma espécie de panaceia conducente à proficiência linguística. Parece-nos, isso sim, que se trata de uma boa estratégia para tornar a língua mais clara e, por conseguinte, mais apelativa aos olhos dos alunos.

Esperamos, diante do exposto, que este relatório contribua para um melhor entendimento sobre o tema e, se possível, abra as portas a novas investigações que apurem, de forma mais estruturada e com um maior rigor científico, a viabilidade dos pressupostos defendidos. Convidamos, igualmente, todos os professores a porem em prática algumas das estratégias apresentadas, bem como a melhorarem-nas e/ou a criarem outros exercícios, que auxiliem o processo de aquisição e incremento lexical.

Referências bibliográficas

Armbruster, B.; Lehr, F. & Osborn, J. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458536.pdf>, acessado a 15/08/2016.

Arquiola, Elena Felú (2009). “Palabras con estructura interna”. In E. de Miguel (Ed.). *Panorama de la lexicología* (pp. 51-82). Barcelona: Ariel.

Bakhtin, Mikhail (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Disponível em [http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM.pdf](http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUAGEM.pdf), acessado a 08/07/2016.

Baptista, Adriana; Viana Leopoldina, Fernanda & Barbeiro, Luís Filipe (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf, acessado a 11/08/2016.

Baralo, Marta (1997). “La organización del lexicón en lengua extranjera”. In *Revista de Filología Románica. Homenaje a Pedro Peira Soberón*, vol. 1, n. ° 14, pp. 59-71.

Baralo, Marta (2000). “La construcción del lexicón en español / LE: transferencia y construcción creativa”. In *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. ¿Qué español enseñar?: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros* (pp. 165-174). Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0165.pdf, acessado a 12/07/2016.

Baralo, Marta (2003). “Lingüística aplicada aprendizaje y enseñanza del español/le”. In *Interlingüística*, n. ° 14, pp. 31-44.

Baralo, Marta (2005). “Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula”. In *Acta del I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*. Disponível em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material%20RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Ponencias/2005_ESP_05_02Adja.pdf?documentId=0901e72b80e4cea8, acessado a 25/07/2016.

Bartra, Anna (2009). “La enseñanza del léxico”. In E. de Miguel (Ed.). *Panorama de la lexicología* (pp. 435-464). Barcelona: Ariel.

Basilio, Margarida (2004). *Formação e Classes de Palavras no Português do Brasil*. São Paulo: Contexto. Disponível em https://books.google.pt/books?id=jM1nAwAAQBAJ&pg=PT24&lpg=PT24&dq=Forma%C3%A7%C3%A3o+e+classes+de+palavras+no+portugu%C3%AAs+Brasil&source=bl&ots=sdPlvSv0k5&sig=MA7XLNu7W9SxoW5eQ2NWOfNr_0&hl=ptPT&sa=X&ved=0ahUKEwjentel0e3OAhVqCcAKHR6nD94Q6AEITzAI#v=onepage&q=Forma%C3%A7%C3%A3o%20e%20classes%20de%20palavras%20no%20portugu%C3%AAs%20Brasil&f=false, acessado a 01/09/2016.

Basilio, Margarida (2010). “Abordagem gerativa e abordagem cognitiva na formação de palavras: considerações preliminares”. Disponível em <http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica/wp/content/uploads/2011/12/Abordagem-gerativa-e-abordagem-cognitiva.pdf>, acessado a 24/07/2016.

Beñes, Eduard (1979). “Acerca do problema do léxico fundamental no ensino do alemão”. In Mário Vilela. *Problemas de lexicologia e lexicografia*. Porto: Civilização.

Boavida, A. M.; Paiva, A. L.; Cebola, G.; Vale, I. & Pimentel, T. (2008). *A experiência matemática no ensino básico. Programa de formação contínua em matemática para professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5566/1/A_experiencia_matematica_no_ens_basico.pdf, acessado a 14/08/2016.

Bogdan, R. & Taylor, S. J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Disponível em <http://mastor.cl/blog/wpcontent/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>, acessado a 06/08/2016.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). “Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas”. In *Investigação qualitativa em educação* (pp. 15-80). Porto: Porto Editora.

Bowers, Peter N. & Kirby, John R. (2010). “The Effects of Morphological Instruction on Literacy Skills: A Systematic Review of the Literature”. In *Review of Educational Research*, vol. 80, n.º 2, pp. 144-179.

Buescu, Helena C.; Morais, José; Rocha, Maria Regina & Magalhães, Violante F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf, acessado a 26/06/2016.

Caderno de aprendizagem da leitura e da escrita (LE) para consulta em linha, disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf, acessado a 14/07/2016.

Carlisle, Joanne F. (1985). “The relationship between morphological knowledge and spelling ability in fourth, sixth and eighth graders”. In *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research SR-82/83* (pp. 151-174). Disponível em http://www.haskins.yale.edu/sr/SR082/SR082_11.pdf, acessado a 30/07/2016.

Chartrand, Suzanne-G. (1995). “Enseigner la grammaire autrement: animer une démarche active de découverte”. In *Québec Français*, n.º 99, pp. 32-34. Disponível em <https://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1229588/44215ac.pdf>, acessado a 26/07/2016.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Secretaria General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Grupo ANAYA, S.A. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, acessado a 08/08/2016.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf, acessado em 09/07/2016.

Correa, Jane (2005). “A Avaliação da Consciência Morfosintática na Criança”. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (1), pp. 91-97. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n1/24821.pdf>, acessado a 29/07/2016.

Correia, Margarita & San Payo de Lemos, Lúcia (2005). *Inovação lexical em português*. Lisboa: Colibri.

Costa, Fernanda & Magalhães, Vera (2014). *Diálogos/ Português 8.º ano*. Porto: Porto Editora.

Costa, João; Caldeira Cabral, Assunção; Santiago, Ana & Viegas, Filomena (2011). *Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Conhecimento explícito da língua*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Czifra, Ildikó (2013). “Actividades que sirven para enseñar unidades léxicas”. In M. Jimeno Panés (Coord.). *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera* (pp. 111-122). Budapest: Instituto Cervantes de Budapest.

Diccionario de la lengua española para consulta em linha, disponível em <http://dle.rae.es/?w=diccionario>, acedido a 04/08/2016.

Diccionario de términos clave de ELE para consulta em linha, disponível em http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#1, acedido a 12/07/2016.

Dicionário Terminológico para a consulta em linha, disponível em <http://dt.dge.mec.pt/>, acedido a 20/07/2016.

Duarte, Inês; Ferraz, Maria José & Sim-Sim, Inês (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Colibri Artes Gráficas. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/linguamaterna_simsim.pdf, acedido a 11/07/2016.

Duarte, Inês (2001). “Uso da Língua e Criatividade”. In Fonseca, Duarte & Figueiredo (Eds.). *Linguística na Formação do Professor de Português* (pp. 107-123). Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7289.pdf>, acedido a 10/07/2016.

Duarte, Inês (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf, acedido a 11/07/2016.

Duarte, Inês; Colaço, Madalena; Freitas, Maria João & Gonçalves, Anabela (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des_consc_lexical.pdf, acedido a 11/07/2016.

Fernández Lázaro, Gisele (2014). “Enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en nivel inicial (A1-A2)”. In *Revista de Didáctica ELE*, n.º 19. Disponível em http://marcoele.com/descargas/19/fernandez-colocaciones_a1_a2.pdf, acedido a 04/08/2016.

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

Ferreira, Maira Coutinho (2009). “Campos léxico-semânticos e o ensino de vocabulário de segunda língua”. In *Revista ProLíngua*, vol. 2, n.º 2 pp. 38-47. Disponível em <http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/viewFile/13430/7626>, acedido a 03/08/2016.

Figueiredo, E. (2011). “O desenvolvimento da competência lexical. Algumas notas sobre o ensino-aprendizagem do léxico no ensino secundário”. In Isabel Margarida Duarte e Olívia Figueiredo (Org.). *Português, Língua e Ensino* (pp. 365-386). Porto: Universidade do Porto.

Figueiredo, O. (2011). “Ensino-aprendizagem do léxico. Orientações metodológicas”. In Isabel Margarida Duarte e Olívia Figueiredo (Org.). *Português, Língua e Ensino* (pp.345-364). Porto: Universidade do Porto.

García, Rosa Campillejo (2015). *La formación de palabras en los manuales de E/LE* (Tese de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade da Extremadura, Cáceres). Disponível em <https://morforetem.files.wordpress.com/2016/01/pdf-formacic3b3n-de-palabras-en-manuales-de-ele-rosa-campillejo-garcc3ada.pdf>, acedido a 09/08/2016.

Gelabert, María José; Bueso, Isabel & Benítez, Pedro (2002). *Producción de materiales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.

Gil, Beatriz Daruj (2016). “Ensino de vocabulário e competência lexical”. In *Gragoatá*, n.º 40, pp. 445-464. Disponível em <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/viewFile/682/554>, acedido a 03/08/2016.

Gómez Molina, José Ramón (2003). “La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFC)”. In *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Disponível em

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0009.pdf, accedido a 03/07/2016.

Gómez Torrego, Leonardo (2011). *Análisis morfológico. Teoría y práctica*. Madrid: SM.

González Rodríguez, Luisa María & Sánchez Manzano, María Jesús (2008). “Aprendizaje léxico de una lengua extranjera mediante una metodología basada en la adquisición de contenidos”. Disponible en http://www.ual.es/odisea/Odisea09_GonzalezRodriguez.pdf, accedido a 09/07/2016.

Graves, M. (2006). *The vocabulary book: Learning & instruction*. Newark, DE: International Reading Association. [Citado por Hanson & Padua, 2011, p. 8].

Guerra Magdaleno, Laura & Masid Blanco, Ocarina (2012). “La morfosintaxis como estrategia de adquisición de vocabulario en ELE”. Disponible en <http://eriac.univrouen.fr/wpcontent/uploads/2014/04/13PEDLAp155MasidYGuerra.pdf>, accedido a 30/04/2016.

Hanson, S. & Padua, Jennifer F. M. (2011). *Teaching Vocabulary Explicitly*. Disponible en http://prel.org/wp-content/uploads/2014/06/vocabulary_lo_res.pdf, accedido a 21/07/2016.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S. L. Disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm, accedido a 09/07/2016.

Lázaro Carreter, Fernando (1953). *Diccionario de términos filológicos*. Disponible en <https://pt.scribd.com/doc/44983860/Carreter-Diccionario-Terminos-Filologicos>, accedido a 24/07/2016.

Lewis, Michael & Hill, Jimmie (1992). *Practical Techniques for Language Teaching*. Hove, England: Language Teaching Publications. Disponible en <https://pt.scribd.com/doc/114347270/Practical-Techniques-for-Language-Teaching-1>, accedido a 16/08/2016.

Lewis, Michael (1993). *The Lexical Approach: the State of ELT and a Way Forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.

López-Campelo, Begoña; Fidalgo, Raquel & García, Jesús-Nicasio (2008). “La evaluación de la conciencia morfológica – PCM. Su papel en la adquisición de la lectura”. In *INFAD Revista de Psicología*, vol. 4, n.º 1, pp. 425-434. Disponible en http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen4/INFAD_010420_425-434.pdf, accedido a 23/08/2016.

Lorenzo Bergillos, Francisco José (2004). “La motivación y el aprendizaje de una L2/LE”. In Sánchez Lobato y Santos Gallardo, I (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 305-328). Madrid: SGEL.

Martín Peris, Ernesto (2013). “Aprendizaje del vocabulario y mediante el vocabulario. Redescubrir el poder de las palabras en la didáctica de ELE”. Disponible en http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2013/martin_peris_15-32.pdf, accedido a 10/07/2016.

Meireles, Elisabet de Sousa & Correa, Jane (2005). “Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por criança”. In *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 21, n.º 1. Disponible en http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722005000100011, accedido a 11/08/2016.

Minguell, Antonia Esther & Masih, Mariela Inés (2011). “Léxico y morfología en la enseñanza de español, lengua extranjera”. Disponible en <http://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/minguellmasih.pdf>, accedido em 30/12/2015.

Miranda Poza, José Alberto (1994). *La formación de palabras en español*. Salamanca: Colegio de España.

Moreno Ramos, Jesús (1999). *Didáctica del Vocabulario en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (Estudio Empírico)*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/didactica-del-vocabulario-en-la-eso-estudio-empirico-0/>, accedido a 06/07/2016.

Mota, Márcia Maria Peruzzi Elia da (2008). “Considerações sobre o papel da consciência morfológica nas dificuldades de leitura e escrita: uma revisão da literatura”. In *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPPEE)*, vol. 12, n.º 2

julho/dezembro, pp. 347-355. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a06.pdf>,
acedido a 10/08/2016.

Mota, Márcia Maria Peruzzi Elia da (2009). “O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura”. In *Psicologia em Estudo*, vol. 14, n.º 1, jan./mar., pp. 159-166. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n1/a19v14n1.pdf>,
acedido a 10/08/2016.

Nunes, Terezinha; Bryant, Peter & Evans, Deborah (2010). “Morphological knowledge and learning new words”. Disponível em <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1353/801>,
acedido a 14/07/2016.

Núñez Delgado, María Pilar & Moral Barrigüete, Cristina del (2010). “Competencia léxica y competencia comunicativa: bases para el diseño de programas didácticos en la educación escolar”. In *Lenguaje y Textos*, n.º 23, pp. 91-97. Disponível em <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/24069/1/Articulo%20competencia%20lexica.pdf>,
acedido a 11/07/2016.

Oxford, Rebecca (1999). “Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation”. In *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, n.º 38, pp. 109-126. Disponível em [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20RECEI/38%20%201999/08%20\(Rebecca%20L.%20Oxford\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20RECEI/38%20%201999/08%20(Rebecca%20L.%20Oxford).pdf),
acedido a 31/07/2016.

Peñalver, M. (1991). *La Lingüística y la enseñanza de la lengua española en el Bachillerato*. Granada: Comares.

Pereira, Sheila de Carvalho (2008). “A importância dos campos léxicos no ensino de língua portuguesa”. In *Revista InterteXto*, vol. 1, jan./jun., pp. 186-208. Disponível em www.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/intertexto/article/download/72/101,
acedido a 03/08/2016.

Real Academia Española (2015). *Nueva gramática de la lengua española*. Disponível em http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/recursos/gramatica_ra nueva.pdf,
acedido a 17/07/2016.

Regueiro Rodríguez, María Luisa (2015). “Algunas reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE”. In *Linred: lingüística en la Red*, n.º 13. Disponível em

http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/25258/Algunas_Regueiro_LR_2015_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y, acessado a 01/08/2016.

Rio-Torto, Graça Maria (2006). “O Léxico: semântica e gramática das unidades lexicais”. In ATHAYDE, Maria Francisca. *Estudos sobre léxico e gramática* (pp. 11-34). Coimbra: CIEG/FLUC.

Rio-Torto, Graça Maria; Soares Rodrigues, Alexandra; Pereira, Isabel; Pereira, Rui & Ribeiro, Sílvia (2016). *Gramática derivacional do português* (2.ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Rodrigues, S. (2001). “A consciencialização linguística como componente fundamental na formação inicial do professor de português”. In F. Fonseca, I. M. Duarte e O. Figueiredo (Orgs.). *A linguística na formação do Professor de Português* (pp. 225-236). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Rodrigues, D. F. (2007). “Visões sobre ensino-aprendizagem de vocabulário em aulas de ILE”. In SCARAMUCCI, M.V.R; GATOLLIN, S.R.B. (Orgs.). *Pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado das Letras. [Citado por Gil, 2016, p. 448].

Sá, J. L. S. N. (1999). *A relação entre consciência morfosintática e escrita ortográfica*. (Tese de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro). [Citado por Meireles & Correa, 2005].

San Mateo Valdehíta, Alicia (2005). *Aprendizaje de léxico en español como lengua extranjera. Investigación sobre tres métodos*. Disponível em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2005_BV_03/2005_BV_02_14SanMateo1.pdf?documentId=0901e72b80e40237, acessado a 11/07/2016.

Silva, Ana Cristina & Ribeiro, Véronique (2011). “Erros ortográficos e competências metalinguísticas”. In *Análise Psicológica*, vol. 29, n.º 3, jul. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312011000300002#0, acessado a 10/08/2016.

Steiner, George (s.d.). *Lecciones de los maestros*. Disponível em <http://enxarxa.com/biblioteca/STEINER%20Lecciones%20de%20los%20Maestros.pdf>, acessado a 07/08/2016.

Texas Reading Initiative (2002). *Promoting vocabulary development: Components of effective vocabulary instruction*. (Revised edition). Austin, TX: Texas Education Agency.

Thornbury, Scott (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman.

Tréville, Marie-Claude & Duquette, Lise (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette.

Varela Ortega, Soledad (2003). “Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera”. In *Estudios de Lingüística*. Disponível em https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6194/1/ELUA_17_32.pdf, acedido a 08/07/2016.

Veloso, João & Martins, Pedro Tiago (2011). “Etimologia não é morfologia: produtividade e composicionalidade na formação e processamento dos "compostos morfológicos" do português”. Disponível em https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=444010, acedido a 23/07/2016.

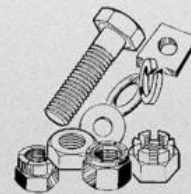
Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society- The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Wallace, Michael J. (1984). *Teaching vocabulary*. London: Heinemann.

Apêndices

• O que é um conector discursivo?

São palavras e expressões que organizam o discurso, relacionando sequências formadas por palavras ou frases. Os conectores podem ser: advérbios/ locuções adverbiais e conjunções/ locuções conjuncionais. Há vários tipos de conectores discursivos. A sua função principal é construir um texto coeso e coerente.



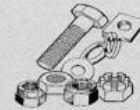
Tipos de conectores discursivos

- ✓ Adicionar ou agrupar elementos ou ideias: **e, além disso, assim como, ainda...**
- ✓ Introduzir uma conclusão: **logo, portanto, em conclusão, concluindo...**
- ✓ Explicar ou esclarecer uma ideia: **isto é, dizendo melhor...**
- ✓ Indicar um contraste: **mas, porém, todavia, pelo contrário...**
- ✓ Resumir: **por outras palavras, em resumo, ou seja...**
- ✓ Exemplificar: **por exemplo, entre outros...**
- ✓ Comparar: **como, conforme, tal como...**
- ✓ Dar uma opinião: **na minha opinião, no meu entender...**
- ✓ Expressar uma dúvida: **talvez, provavelmente, possivelmente...**
- ✓ Expressar uma certeza: **com certeza, naturalmente, é evidente que...**
- ✓ Situar no espaço: **ao lado, à direita, debaixo, aqui...**
- ✓ Situar no tempo: **em primeiro lugar, antes de, depois, quando...**
- ✓ Anunciar uma ideia de causa: **porque, já que, por causa de...**
- ✓ Indicar uma hipótese: **se, a não ser que, exceto se...**



Descobre o conector!

- a) Os amigos do Pedro chegaram pouco depois ao cinema.
- b) É preciso comer um pouco de tudo, a saber: legumes, fruta, farináceos...
- c) Acho aquele vestido antiquado, no entanto vou levá-lo à festa.
- d) Parece-me que amanhã vai chover.
- e) Não fui ao supermercado, por isso não tenho que comer.



Descobre o conector!

- a) Os amigos do Pedro chegaram pouco depois ao cinema.
 - b) É preciso comer um pouco de tudo, a saber: legumes, fruta, farináceos...
 - c) Acho aquele vestido antiquado, no entanto vou levá-lo à festa.
 - d) Parece-me que amanhã vai chover.
 - e) Não fui ao supermercado, por isso não tenho que comer.
- a) “pouco depois” (situar no tempo).
 - b) “a saber” (exemplificar).
 - c) “no entanto” (indicar um contraste).
 - d) “parece-me” (dar uma opinião).
 - e) “por isso” (introduzir uma conclusão).



Apêndice 2

PowerPoint sobre a derivação afixal e não-afixal.

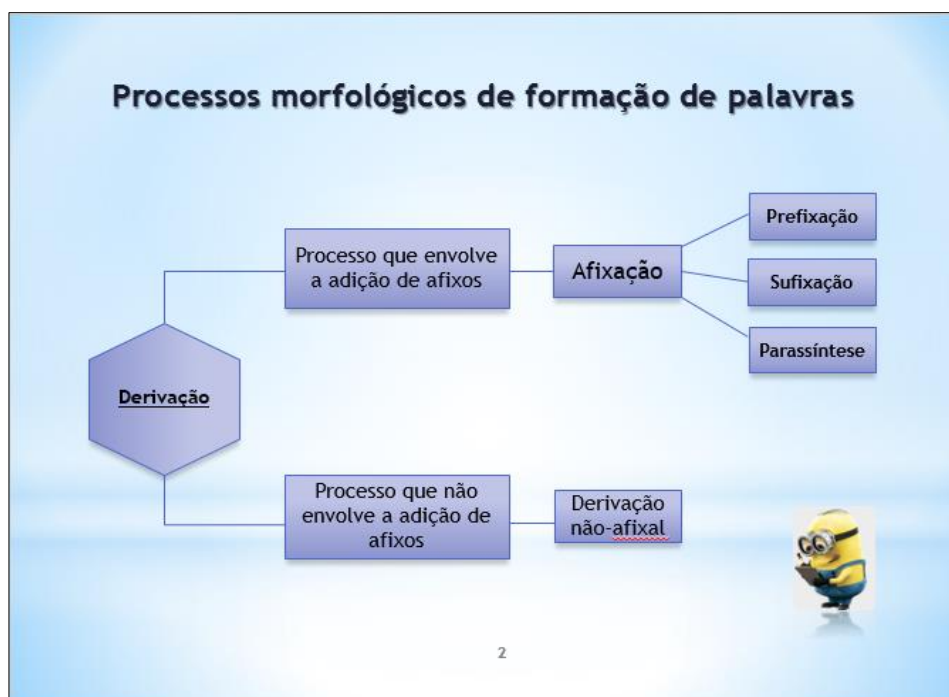
Processos morfológicos de formação de palavras

Palavrear... palavrão...
palavreado... palavroso...
?



Cláudia Soares
(elaboração própria)

agrupamento ESCOLAS DE PEDROGÓÇOS



Processos morfológicos de formação de palavras

Derivação afixal por prefixação

(consiste na junção de um afixo à esquerda da forma de base)

Ex. **re**pensar



prefixo + forma de base (radical)

Derivação afixal por sufixação

(consiste na junção de um afixo à direita da forma de base)

Ex. ped**reiro**



forma de base + sufixo
(radical)



3

Processos morfológicos de formação de palavras

Derivação afixal por prefixação e sufixação

(consiste na junção de um afixo à esquerda e à direita da forma de base)

Ex. **des**leald**ade**



prefixo + forma de base (radical) + sufixo

Derivação afixal por parassíntese

(consiste na junção de um prefixo e de um sufixo em simultâneo. A adição apenas do prefixo ou do sufixo não forma palavra)

Ex. **envel**he**cer**

(prefixo + sufixo em simultâneo)



4

Processos morfológicos de formação de palavras

Derivação não afixal

(consiste em formar nomes derivados de verbos, substituindo a terminação **-ar**, **-er** ou **-ir** do infinitivo verbal por marcas específicas do nome: **a**, **e** ou **o**)

Ex. pescar > pesca
V N

debater > debate
V N

espirrar > espirro
V N



5

Vamos testar os nossos conhecimentos!

1- Junta à palavra inventada “pimpo” os morfemas (género e número) e os afixos necessários para expressar os seguintes significados:

Um “pimpo” fêmea _____

Mais do que um “pimpo” _____

Um “pimpo” pequeno _____

Um “pimpo” grande _____

Lugar onde trabalha o “pimpo” _____

1.1 Precisas de saber o significado da palavra “pimpo” para criar novas palavras?

1.2 Que elementos utilizaste para formar as palavras anteriores?

(Gómez Torrego, Leonardo (2011). *Análisis morfológico. Teoría y práctica*. Madrid: SM, p.23)



6

Estrutura interna das palavras (Valor dos prefixos)

Prefixos	Significado	Exemplo
a-/ <u>an</u> -	negação ou privação	an ormal, an alfabeto
ante-	anterioridade	ante passado
anti-	oposição, ideia contrária	anti pático
<u>bi</u> -/ <u>bis</u> -	dois, duas vezes	bi campeão, bi savô
co-/ <u>com</u> -/ <u>con</u> -	companhia, união	co operar, com por, con ter
contra-	oposição	contra dizer
des-	negação	des respeito
extra-	fora de	extra ordinário
i-/ <u>in</u> -/ <u>im</u> -	negação, privação	ilegal, in ativo, im possível
pre-	antes de	pre ver
pos-	depois de	pós -guerra
re-	repetição	re começar
sobre-	em cima de	sobre por
sub-	debaixo de	sub marino



7

Estrutura interna das palavras (Valor dos sufixos)

Sufixos	Significado	Exemplo
-ada	conjunto de	papelada
-ão	aumentativo	casarão
-aria	lugar, resultado da ação	papelaria, gritaria
-(d)or	profissão	professor, lutador
-eiro(a)	profissão, origem	padeiro, brasileiro
-ês(a)	origem	francês, francesa
-eza	qualidade	leveza
-inho	diminutivo	miminho
-zinho	diminutivo	cafezinho
-mento	resultado de uma ação	ferimento
-nte	agente, profissão	estudante
-oso	excesso de	gorduroso
-udo	grande quantidade de	barbudo
-ura	qualidade	doçura



8

Família de palavras e campo lexical

Entende-se por **família de palavras** o conjunto das palavras formadas por derivação ou composição, a partir de um **radical comum**.

Palavras da **família de** “terra”: terramoto, terrestre, aterrar, terraço, terraplenar, etc.

Entende-se por **campo lexical** o conjunto de palavras que, pelo seu **significado**, fazem parte de uma **determinada realidade**. Estas podem pertencer, no entanto, a diferentes classes gramaticais.

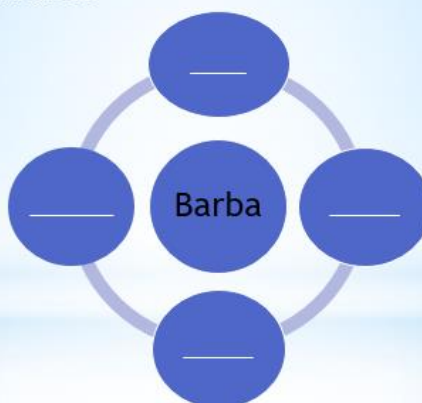
Campo lexical de “terra”: solo, chão, montanha, planície, etc.



9

Família de palavras

Analisa o radical da palavra “barba” e completa os espaços em branco.



10

Família de palavras (solução)



11



Campo lexical

Tendo em conta o texto que acabaste de ler, indica algumas palavras que pertençam ao campo lexical de "corpo".

12



Campo lexical (solução)

Tendo em conta o texto que acabaste de ler, indica algumas palavras que pertençam ao campo lexical de “corpo”.

Orelhas, cabeça, pescoço, cara, pernas, braços.



Apêndice 3

Ficha de trabalho dedicada à divisão/classificação de frases complexas e à identificação da função sintática de modificador do nome.



Orações subordinadas/ modificador do nome (exercícios)

1 Coloca as conjunções/ locuções conjuncionais subordinativas no local correto da grelha

Enquanto - a fim de que - que - ainda que - se - embora - porque - salvo se - assim como - apesar de
 Logo que - de maneira que - desde que - (de tal modo) ... que - para - visto que - a menos que
 Bem como - já que - mais (menos) ... do que - (tanto) ... que.

Oração subordinada adverbial						
Temporal	Causal	Final	Condicional	Comparativa	Concessiva	Consecutiva

2 Coloca as conjunções e locuções conjuncionais subordinativas nos locais corretos, tendo em conta o valor indicado entre parênteses.

Porque	_____ me empenhar, os resultados serão bons. (Tempo)
Para que	O concerto foi cancelado, _____ começou a chover. (Causa)
Enquanto	Não consegui chegar a horas, _____ tenha saído de casa muito cedo. (Concessão, contraste)
Já que	Chegaste atrasado, _____ pensava. (Comparação)
Que	_____ fosses mais simpático, terias muitos amigos. (Condição)
Se	Os bombeiros retiraram as pessoas do prédio, _____ que ninguém corresse risco. (Finalidade)
Embora	Estive a brincar na praia, _____ que a temperatura estava agradável. (Causa)
Caso	_____ possas, compra-me o bilhete de autocarro. (Condição)
Conforme	O rapaz porta-se tão mal _____ ninguém o quer na equipa. (Consequência)

3. Sublinha, nas frases seguintes, a oração subordinada adverbial.

- a. Como não fizeste os trabalhos de casa, estás de castigo.
- b. O Luís perdeu a razão, mal agrediu o colega.
- c. Para alcançar os nossos objetivos, é preciso acreditar.
- d. Os meus pais trabalharam muito, a fim de que não me faltasse nada.

4. Agora que já percebeste como é fácil dividir orações, vamos aumentar o grau de dificuldade. As frases complexas seguintes são formadas por orações coordenadas e/ou orações subordinadas. Divide e classifica-as.

4.1 Assim que viram as suas notas, os pais do Rui ficaram zangados, já que o menino não tinha estudado para o exame.

4.2 O rapaz escondeu-se para não ser castigado, mas a mãe descobriu-o.

4.3 Esse garoto não estuda nem trabalha.

4.4 Ele caminhava apressadamente, pois estava atrasado.

4.5 Estudou horas a fio, por isso passou à disciplina.

4.6 E um país tão bonito que regressarei para o ano.

5. A frase seguinte está completa. No entanto, vamos juntar-lhe alguns elementos que, não sendo obrigatórios, modificam o nome “carta”.

Recebi uma carta romântica. Recebi uma carta de amor. Recebi uma carta que me encantou.

5.1 Qual a função sintática dos elementos destacados?

6. Acrescenta aos nomes destacados, nas frases seguintes, modificadores restritivos do nome.

- a. Comi massa _____.
- b. Encontrei uma folha _____.
- c. A minha avó conta histórias _____.
- d. Os rapazes _____ são membros da banda.

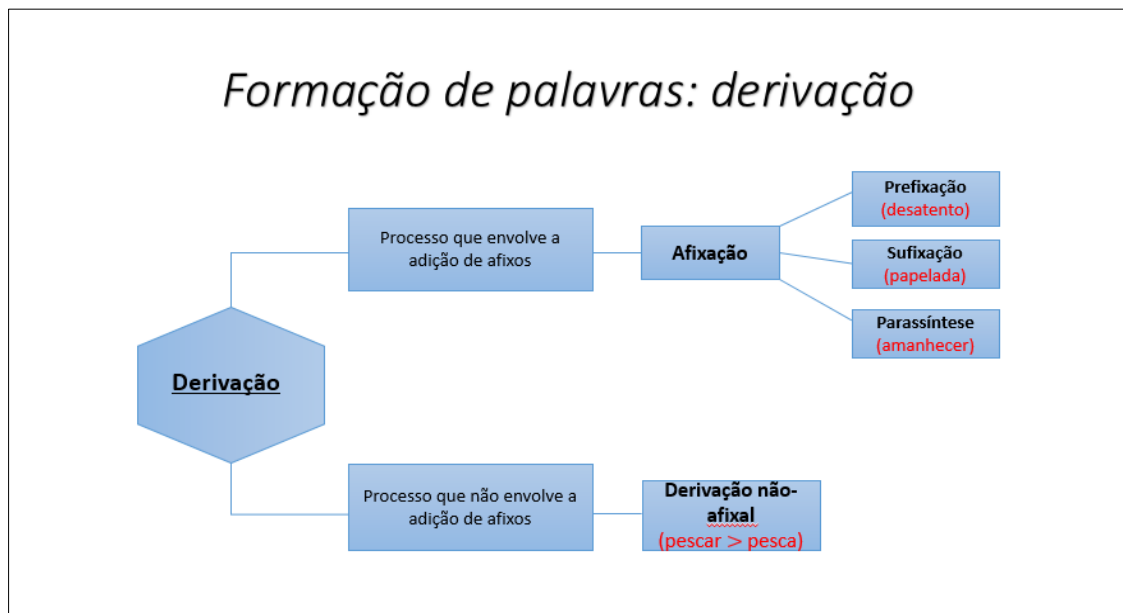
7. Identifica os modificadores do nome, selecionando-os.

- a. Comprei uma caneta de tinta permanente.
- b. Vou ter aulas de ballet, o meu desporto favorito.
- c. A Maria trabalha num restaurante de cozinha italiana.
- d. Os meninos viram o anúncio publicitário.
- e. A polícia, que antecipava os distúrbios, tentou acalmar os automobilistas.
- f. Durante o fim-de-semana, recebemos candidatos muito diferentes.

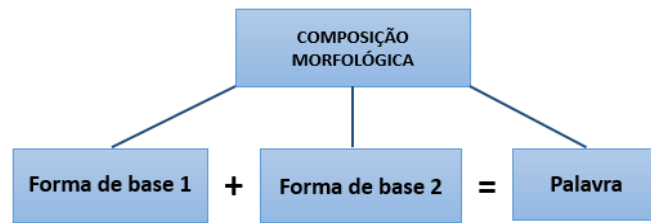
Bom trabalho!
Cláudia Soares

Apêndice 4

PowerPoint sobre os processos regulares e irregulares de formação de palavras.



Formação de palavras: composição



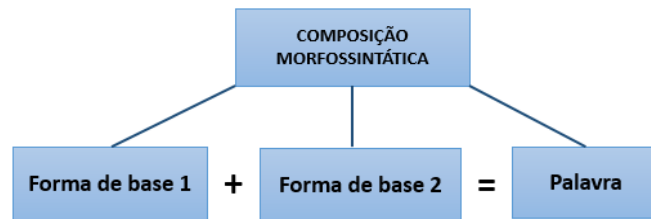
Ortografia = radical + radical
(correto) + (escrita) = escrita correta

Biblioteca = radical + radical
(livro/ papel) + (arquivo) = arquivo de livros/ de papéis

Agricultura = radical + palavra
(Campo) + (cultivo) = cultivo do campo

A **composição morfológica** consiste na **associação** de **dois radicais** ou **de um radical e uma palavra**.

Formação de palavras: composição



Guarda-chuva = palavra + palavra

Via Láctea = palavra + palavra

A **composição morfossintática** consiste na **associação** de **duas** ou **mais palavras**. A ligação entre as palavras não é feita, necessariamente, através de hífen.

Outros processos de formação de palavras

O mundo está em constante evolução, surgindo novas ciências, novos inventos, novos objetos... Por isso, **vão sendo criadas novas palavras**, para **designar essas realidades**, ou **acrescentados outros sentidos a palavras já existentes** na língua. A estes novos vocábulos chamamos: **NEOLOGISMOS** = **NEO** (novo) + **LOGOS** (palavra).



Atenta nos processos que se seguem!

Outros processos de formação de palavras

1. Acrónimo: palavra que resulta da **junção de letras** ou **sílabas iniciais** de um conjunto de palavras. **É lido como se fosse uma palavra**, formando sílabas.

Ex. FENPROF (**F**ederação **N**acional dos **P**rofessores)

NIB (**N**úmero de **I**dentificação **B**ancária)

2. Sigla: palavra que resulta do **conjunto de iniciais** de outras palavras, **lendo-se letra a letra**.

Ex. UE (**U**nião **E**uropeia)

PCP (**P**artido **C**omunista **P**ortuguês)

Outros processos de formação de palavras

3. Empréstimo: palavra **emprestada** de uma língua estrangeira.

Ex. *Puzzle, Download.*

4. Amálgama: palavra criada a partir da **junção de duas** ou **mais palavras**.

Ex. Informática (**informação** + **automática**)

5. Truncação: criação de uma nova palavra a partir da **eliminação de parte da palavra** da qual deriva.

Ex. metro (politano)



Outros processos de formação de palavras

6. Onomatopeia: criação de uma palavra para imitar um som do quotidiano.


Ex. Toc-toc; trriiim

7. Extensão semântica: uma palavra existente adquire um novo significado.

Ex. rato (informática)

Apêndice 5

Ficha de trabalho de espanhol sobre a composição morfossintática.





agrupamento
ESCOLAS DE PEDROUÇOS


Formación de palabras
Composición léxica


‘*Glamping*’ es una palabra formada a partir de dos palabras diferentes: *glamour* y *camping*.
¡A formar más! ¡Sigue los pasos!


Paso 1- En parejas, relacionad cada una de las imágenes con un nombre del recuadro.




















Discos coche platos botas coche pelotas espaldas chimeneas






Paso 2- Conjugad en la 3.ª persona de sing. del presente de indicativo los siguientes verbos.





Limpiar	Guardar	Recoger	Pinchar
Lavar	Aparcar		

Paso 3- Relacionad los verbos anteriores con los sustantivos de las imágenes y formad palabras, siguiendo esta estructura: VERBO (3.ª Persona del singular) + SUSTANTIVO.

3.1 Ejemplo: limpiabotas	3.5 _____
3.2 _____	3.6 _____
3.3 _____	3.7 _____
3.4 _____	3.8 _____

(Elaboración propia)

Apêndice 6

Ficha de trabalho de espanhol sobre família de palavras, campo semântico e significado de alguns prefixos e sufixos.



(Elaboración propia)

1. ¡A conocer las palabras!

Una familia de palabras o familia léxica está formada por todas las palabras que comparten la misma raíz y que, por lo tanto, tienen cierta relación de significado. Para crear una familia de palabras, solo hay que añadir prefijos o sufijos a esa raíz. Ej.: Flor- florido - florista - floral - florecer...

El campo semántico es un conjunto de palabras de la misma clase gramatical relacionadas por su significado. Ej. Lápiz, bolígrafo, pizarra, mochila...

1.1 Busca en el texto palabras que pertenezcan a la familia léxica de “caballo”.

1.2 Encuentra en el texto cinco palabras que formen parte del campo semántico de “caballero andante”.

2. ¡A formar palabras!



2.1 Ayuda a Sancho y subraya los prefijos que hay en las palabras siguientes.

- | | |
|------------------|-----------------|
| a) Reconstruir | e) Bisabuelos |
| b) Increíble | f) Contraataque |
| c) Superhéroe | g) Subterráneo |
| d) Desafortunado | h) Minicuento |

2.2 Asocia cada uno de ellos a un significado del recuadro de abajo.

- | | |
|----------|----------|
| a) _____ | e) _____ |
| b) _____ | f) _____ |
| c) _____ | g) _____ |
| d) _____ | h) _____ |

«Dos o dos veces»	«negación»	«debajo de»	«gran»	«negación»
«muy pequeño»	«repetición»	«oposición»		



2.3 Relaciona cada sufijo con la palabra en la que parece y con su significado.

- ería	escudo	_____	.	. lugar
- ano	imaginar	_____	.	. origen
- dad	+ perro	_____	.	. cualidad
- ero	libro	_____	.	. cariño
- ito	generoso	_____	.	. acción
- ción	Castilla	_____	.	. profesión

(Elaboración propia)

Apêndice 7

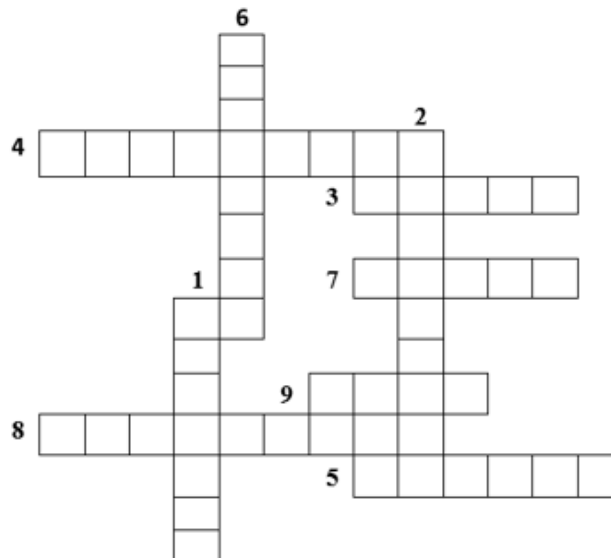
Crucigrama desenhado para recordar algumas das palavras aprendidas na última unidade didática.

1. Lee las pistas y completa el crucigrama.



1. Persona de la nobleza de baja categoría.
2. Persona que siempre salva a la princesa.
3. Arma que usan los caballeros para atacar.
4. Autor de la novela *Don Quijote de la Mancha* (al revés).
5. Don Quijote estaba enamorado de Dulcinea del...
6. Especie de traje que se vestían los guerreros para protegerse en los combates.

7. Raza del perro de don Quijote.
8. Nombre de su caballo (al revés).
9. Actividad a la que se dedicaba don Quijote.

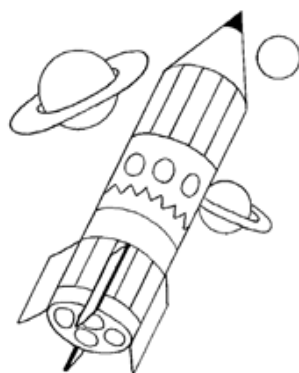


(Elaboración propia)

Apêndice 8

Ficha de autoavaliação entregue à turma 7.º D.

Ficha de autoavaliação_7.º ano



Há 8 meses atrás iniciamos uma viagem que está prestes a terminar. Visitamos muitos países, conhecemos diversos autores, aprendemos novas palavras ... enfim, alargamos os nossos conhecimentos. Convido-te, agora, a recordar algumas dessas paragens.

1. Responde ao questionário seguinte e ajuda-me a perceber se esta viagem foi tão importante para ti, como foi para mim.

1.1 Uma das estratégias que podemos utilizar para descobrir o significado de uma palavra desconhecida é _____.



1.2 A nossa primeira paragem levou-nos à barbearia do Mestre Finezas. Lembras-te?

Nessa altura, verificamos que nas palavras **“barbeiro”**, **“barbearia”**, **“barbear”** e **“barbudo”** um elemento se repetia: barb-.

a) Que nome damos a essa parte da palavra?

- Afixo Base Vogal temática

b) Podemos dizer, então, que as palavras anteriores pertencem à mesma _____.

c) Preenche os espaços seguintes com palavras derivadas de “mar”.

_____, _____, _____, _____

2. Relaciona os prefixos que integram as palavras da coluna da esquerda com o seu valor semântico.

Palavra	Valor dos prefixos
1. Reler	Em cima de
2. Desfazer	Antes de
3. Internacional	Fora do
4. Anteontem	Debaixo de
5. Bicampeão	Repetição
6. Extraterrestre	Oposição, contrário a
7. Sobre mesa	Duas vezes
8. Subaquático	Entre, no meio de

3. Indica, agora, o significado dos sufixos presentes nas palavras da coluna da esquerda.

Palavra	Valor dos sufixos
1. Sapateiro	Excesso <u>de</u>
2. Africano	Qualidade
3. Papelaria	Ângulo
4. Portão	Lugar
5. Ternura	Profissão
6. Casamento	Resultado de uma ação
7. Espumoso	Aumentativo
8. Pentágono	Nacionalidade

4. Com o Mestre Finezas aprendemos, ainda, a identificar o tempo e o modo dos verbos. Observa, por isso, as formas verbais destacadas e classifica-as.

- a) Quando era jovem, **queria** ser músico. _____
- b) Achas que **chegarei** a realizar o meu sonho? _____
- c) O Carlinhos não **respondeu**. _____
- d) Se **fosse** mais novo, **conseguiria** (pensou o menino).

- e) Ele **tivera** uma infância feliz, mas agora parecia uma pessoa triste.



5. Visitamos, por último, a escola do Bruno e ajudámo-lo a escrever uma carta à Romina.

A camarada professora ensinou-nos, então, a transformar frases ativas em frases passivas. Vamos lá ver se estiveste com atenção.

5.1 A Marisa entregou o bilhete à delegada de turma.

5.2 A Petra e as amigas levavam mochilas coloridas.

5.3 O menino desenharia um foguetão.

5.4 O Filomeno colocará o novo bilhete na mesa da Petra.


Espero que, um dia, nos encontremos para mais uma viagem!

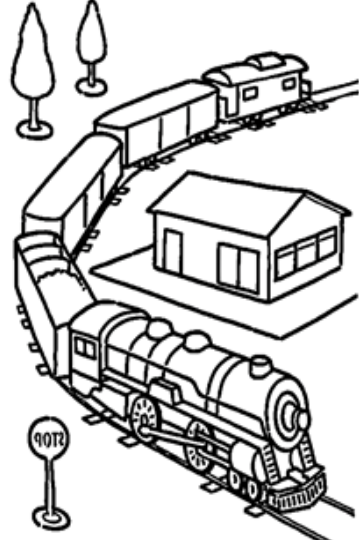
Cláudia Soares

Apêndice 9

Ficha de autoavaliação entregue à turma 8.º B.

Ficha de autoavaliação 8.º ano






Há 8 meses atrás iniciamos uma viagem que está prestes a terminar. Visitamos muitos países, conhecemos diversos autores, aprendemos novas palavras ... enfim, alargamos os nossos conhecimentos. Convido-te, agora, a recordar algumas dessas paragens.

1. Responde ao questionário seguinte e ajuda-me a perceber se esta viagem foi tão importante para ti, como foi para mim.

1.1 Uma das estratégias que podemos utilizar para descobrir o significado de uma palavra desconhecida é _____.



1.2 A nossa primeira paragem levou-nos a conhecer a crónica. Nessa altura, verificamos que nas palavras “**crónica**”, “**cronologia**”, “**cronómetro**”, “**cronista**”, entre outras, um elemento se repetia: *crono-*.

a) Que significado tem esse elemento?


b) Que nome damos a essa parte da palavra?

Afixo Raiz Vogal temática

c) Podemos dizer, então, que as palavras anteriores pertencem à mesma _____.

2. Completa os espaços com as palavras derivadas das que aparecem em cada linha:

Nome	Adjetivo	Verbo
Conversa		
	Corajoso	
		Saltar
Riqueza		
	Magro	
Birra		
		Pensar
Feitiço		
	Surdo	





3. Visitamos o mundo da literatura tradicional e conhecemos a fábula “O Lobo e o Cordeiro” de La Fontaine. Nas fábulas, os animais assumem comportamentos típicos de **peessoas**, por isso, um dos seus recursos expressivos principais é a _____.



4. Seguimos viagem e estivemos a olhar para o céu. As nuvens assumiam várias formas e cada um de nós parecia ver coisas diferentes. Esta paragem serviu-nos para rever e aprender novos tipos de subordinação entre orações.

4.1 Completa o quadro seguinte e recorda o nome das conjunções/locuções subordinativas que iniciam essas orações.

a) O João olhava o céu admirado, **porque** as nuvens pareciam cavalos de batalha. (conjunção subordinativa_____).

b) **Quando** as viu, o Pedro discordou: - São naves espaciais! Não vês? (conjunção subordinativa_____).

c) As nuvens riam baixinho, **para** não os assustar. (conjunção subordinativa_____).

d) **Se** te dissessem que as nuvens nos veem, que pensarias? (conjunção subordinativa_____).

e) **Apesar de** assumirem formas diferentes, as nuvens são, apenas, nuvens. (locução subordinativa_____).

f) Eu acho, **assim como** o João, que são cavalos de batalha. (locução subordinativa_____).



5. Fim do trajeto. Vamos relembrar como se podem formar **novas palavras (NEOLOGISMOS)**.

5.1 Identifica o processo que deu origem às palavras destacadas.

a) A **ONU** autorizou o envio de equipas médicas para a Síria. _____

b) Ela vai de **mota** para todo o lado. _____.

c) Não gosto nada quando o **rato** do computador avaria! _____

d) Abres o teu **email** todos os dias? _____.

e) **CHIUUUUU!** Não vês que o espetáculo vai começar? _____

f) Quantos lados tem um **hexágono**? _____.

Espero que um dia, nos encontremos para mais uma viagem!

Cláudia Soares

Apêndice 10

Ficha de autoavaliação entregue à turma 7.º F.



Cuestionario de autoevaluación

Título da la Unidad Didáctica: *Médicos por un día*

Fecha: 14 abril de 2016

Grupo: 7.º F

A continuación tienes una selección de contenidos trabajados a lo largo de la unidad. Valora el grado de adquisición de cada uno de ellos, siguiendo una escala del 1 al 4.

1. No sé nada o casi nada.
2. Tengo algunas dificultades en este tema.
3. Tengo un conocimiento suficiente, pero puedo mejorarlo.
4. Domino, casi perfectamente, el léxico, las estructuras y el tema trabajados en clase.

Soy capaz de...

	1	2	3	4
a) Expresar dolor o malestar físico (dolor de cabeza, de garganta...).				
b) Hablar de síntomas y enfermedades (estar mareado, tener gripe...).				
c) Utilizar correctamente el verbo “doler” según los contextos presentados.				
d) Formular consejos para evitar problemas de salud (dolores de espalda, adicción a las redes sociales...).				

Contesta a las preguntas.

1. ¿Cómo completarías la frase siguiente?

María _____ fiebre.

2. ¿Qué remedio casero se suele utilizar para aliviar el dolor de garganta?

3. ¿Qué parte del cuerpo es responsable por un gran número de infecciones?

4. ¿Qué estructuras gramaticales se pueden utilizar para formular consejos sobre cuestiones de salud?

5. Escribe tres partes del cuerpo cuyo nombre no sea igual a la palabra en portugués.

6. Indica dos hábitos que debemos adoptar para llevar una vida sana.

Observaciones: El cuestionario es anónimo.



Apêndice 11

Ficha de autoavaliação entregue à turma 8.º D.

Cuestionario de autoevaluación			
Soy capaz de ...	Muy bien	Bien	No muy bien
a) Identificar al autor de la obra y la época en que vivió.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Describir física y psicológicamente a los personajes principales de la novela (don Quijote y Sancho Panza).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Resumir, de forma sencilla, la aventura de los molinos de viento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Agrupar palabras que compartan la misma raíz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Utilizar el imperativo para dar instrucciones y/o formular consejos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Contesta a las siguientes preguntas.

- ¿Qué acontecimiento se conmemora este año?

- ¿Qué se suele regalar el «Día del Libro»?

- ¿Cómo se llama el caballo de don Quijote? ¿Y su dama?

- ¿Qué significado añade el prefijo micro- a la palabra “micronovela”?
a) compañía b) superioridad c) pequeño
- Enumera tres palabras que formen parte del campo semántico de “libro”.

- Completa la frase siguiente:
“Es aconsejable que los alumnos _____ (conocer) algunos de los episodios más significativos del *Quijote*.”
- Indica uno de los consejos que don Quijote le dio a Sancho Panza.

Observaciones: El cuestionario es anónimo