

**A compreensão leitora:**

**Desenvolvimento e aprendizagem de estratégias de natureza lexical em aulas de línguas<sup>1</sup>**

**Sara Isabel Marques Martins**

Auxiliar de conversação de Português na Galiza

saramartins111@gmail.com

**António Carvalho da Silva**

Professor auxiliar da Universidade do Minho, CIEd

acsilva@ie.uminho.pt

---

<sup>1</sup> This work is funded by CIEd – Research Centre on Education, UID/CED/01661/, Institut of Education, University of Minho, through national funds of FCT/MCTES-PT.

## Resumo

O conhecimento de vocabulário assume-se, atualmente, como um dos fatores decisivos na compreensão de determinado gênero textual. Tendo em consideração que não existe um método ideal e único para o ensino de vocabulário, o presente artigo, baseado num trabalho de investigação (Martins, 2015) e resultante de uma experiência de estágio, procura verificar se as atividades implementadas em duas turmas distintas (Português e Espanhol) do 11.º ano de escolaridade contribuíram para o desenvolvimento e aprendizagem de novas estratégias de natureza lexical.

Assim, neste artigo, expõe-se, num primeiro momento, a importância da aprendizagem do vocabulário por intermédio da leitura e consideram-se alguns princípios que podem orientar a seleção de palavras desconhecidas. Dentro do eixo temático aqui referido, apresentam-se, então, alguns procedimentos para o ensino de termos desconhecidos, nomeadamente: a análise morfológica, os indícios contextuais e a inferência. Salienta-se, ainda, a necessidade de se combinarem estas três estratégias aquando da descoberta de um termo desconhecido. Os resultados obtidos com este estudo demonstram que os alunos reconhecem a importância da realização de tarefas orientadas para a análise de palavras específicas: a turma de Português revelou uma evolução no que concerne à aquisição de novas estratégias de descoberta do sentido de palavras desconhecidas; a turma de Espanhol optava, numa primeira fase, por questionar o professor de forma a obter informação de forma mais rápida e menos trabalhosa.

**Palavras-chave:** Ensino das línguas, Aprendizagem de vocabulário, Aquisição de estratégias lexicais, Compreensão leitora.

## Abstract

Vocabulary knowledge is being considered as one of the main factors for the correct understanding of any textual genre. Considering that there is not such a thing as an ideal and unique method for vocabulary teaching, this article, based upon a hands-on experience during a teacher-training program (Martins, 2015), seeks to evaluate whether the activities carried out in two 11<sup>th</sup> grade school groups of Portuguese Language and Spanish Language helped in the development and learning of new strategies of lexical nature.

Learning vocabulary by means of reading is focused and at the same time other principles that may help in the selection of unknown words are considered. Some procedures for the teaching of unknown terms are presented: morphological analysis, contextual indexation and inference. The necessity for combined strategies whenever an unknown term is found is also stressed. Results show that students recognize the importance of different strategies for the analysis of specific words: the Portuguese group revealed an evolution in relation to the acquisition of new strategies whereas the Spanish opted, at an initial stage, for directly questioning the teacher in order to save time and effort.

**Keywords:** Language teaching, Vocabulary learning, Acquisition of lexical strategies, Reading understanding.

## 1. Introdução

Subordinado ao tema “A compreensão leitora: desenvolvimento e aprendizagem de estratégias de natureza lexical em aulas de línguas”, o presente capítulo pretende apresentar metodologias e atividades implementadas em duas turmas distintas do 11º. ano de escolaridade: uma turma de Português, e outra de Espanhol, ambas de Cursos Científico Humanísticos.

Antes de mais, importa discutir algumas questões teóricas relativas à importância da aprendizagem do vocabulário por intermédio da leitura. Consideram-se, também, princípios que podem orientar a seleção de palavras desconhecidas, bem como certos procedimentos para o ensino de termos desconhecidos, nomeadamente: a análise morfológica, os indícios contextuais e a realização de inferências. Salienta-se, ainda, a necessidade de se combinarem diversas estratégias de aprendizagem, aquando da descoberta do(s) sentido(s) de um termo novo. Na verdade, de acordo com Figueiredo (2011, p. 383) a aprendizagem “significativa” advém, precisamente, da estreita relação que o aluno desenvolve com determinado género textual:

A relação com os textos e, neste caso, com o texto literário através de aspetos lexicológicos e semânticos permitirá levar o aluno a embrenhar-se no texto, a descobrir o porquê da escolha de uma palavra, de um sentido, a avaliar o resultado da combinação de um conjunto de palavras fazendo apelo à exploração, à descoberta, ao entusiasmo, à curiosidade, a estratégias de resolução de problemas. Só atitudes como estas darão lugar a aprendizagens significativas.

Seguidamente, de forma a delinear atividades adequadas ao contexto de intervenção, descrevem-se os instrumentos utilizados para esse efeito, nomeadamente o questionário e as grelhas de observação focada. Apresentam-se, ainda, algumas práticas nas duas disciplinas, onde constam as estratégias implementadas nas respetivas turmas. Tentou-se, em ambas as disciplinas, primar pela utilização de atividades lexicais em contexto. Não constitui objeto deste texto o trabalho de um item lexical de forma isolada, pois:

O léxico ensina-se-aprende-se, em primeiro lugar, em funcionamento nos textos orais e escritos. Num processo de compreensão textual, seja na sua realização oral, seja a sua realização escrita, o aluno deve relacionar o termo lexical em rede e a dois níveis: ou relaciona-o com os saberes prévios que ele tem acerca do conceito [...]; ou relaciona-o intertextualmente com outros termos por via de associações ou

substituições. Ou não é capaz de relacionar ou de não fazer inferências, o recurso será o dicionário. Convém realçar que o dicionário, como instrumento de consulta, deverá ser o último recurso didático (para *saber*, para *verificar* e para *confirmar*) (Figueiredo, 2011, pp. 353-354).

Decidiu-se, por conseguinte, que a promoção de estratégias de natureza lexical ocuparia, assim como a leitura, um lugar importante na sala de aula. A par deste objetivo, assumiu relevância o emprego de novos itens lexicais em situações comunicativas diversas, pois o conhecimento completo do valor de uma palavra vai mais além da “captação da sua estrutura” e do seu “significado na língua”. Compreender uma palavra é “também saber usá-las nos diversos contextos” (Figueiredo, 2011, p. 382).

Por fim, neste texto, dedicamos toda a atenção à análise dos resultados obtidos na intervenção, onde foi possível constatar – no que concerne ao desenvolvimento de estratégias de aquisição lexical – certa diferença de resultados entre a turma de Português e a de Espanhol.

## **2. Léxico e vocabulário: considerações preliminares**

Tendo em consideração que o presente texto apresenta um enfoque teórico orientado para as questões e para metodologias de natureza lexical, entendeu-se como relevante realizar uma distinção terminológica relativa às noções de léxico e de vocabulário, no sentido de clarificar a sua abordagem ao longo do estudo.

De acordo com Vilela (1994, p. 10), o léxico é entendido “como a totalidade das palavras duma língua, ou, como o saber interiorizado, por parte dos falantes de uma comunidade linguística”. Na mesma linha de pensamento, Correia & Lemos (2005, p. 9) definem o léxico como

o conjunto virtual de todas as palavras de uma língua, isto é, o conjunto de todas as palavras de uma língua, as neológicas e as que caíram em desuso, as atestadas e aquelas que são possíveis tendo em conta os processos de construção de palavras disponíveis na língua.

O léxico é, pois, um “sistema mental” que reúne todos os conhecimentos de um indivíduo relativos às palavras de uma dada comunidade linguística<sup>2</sup>. Nestes conhecimentos que a pessoa detém, incluem-se os de “ordem” ortográfica, gramatical e de sentido, de acordo com Assunção & Belo (2000, p.10):

---

<sup>2</sup> O léxico define-se como um “Inventario de unidades léxicas” (Lewandowski, 1982, p. 207).

Segundo os psicolinguistas, o conhecimento que as pessoas têm de uma palavra inclui: (a) a forma de pronunciar a palavra; (b) os padrões gramaticais com que a palavra é usada; (c) o significado ou significados da palavra. O conjunto total de palavras que um falante conhece constitui o seu léxico mental.

No léxico geral ou global dos falantes encontram-se todas as palavras de uma determinada comunidade linguística, isto é, “o conjunto de palavras que a língua oferece aos seus falantes” (Assunção & Rei, 1998, p. 9). Estas são as palavras que estão à sua “disposição” num ato de fala e, por isso, estão (sempre) presentes na sua consciência linguística (Correia & Lemos, 2005, p. 11).

Por sua vez, o vocabulário é definido como o “conjunto factual de todos os vocábulos atestados num determinado registo linguístico, isto é, o conjunto fechado de todas as palavras que ocorreram de facto nesse discurso” (*Idem*). Genouvrier & Peytard (1974) acrescentam ainda que o vocabulário<sup>3</sup> é a atualização “de um certo número de palavras pertencentes ao léxico individual do locutor” (p. 279). Importa ainda referir que esta atualização vocabular ocorre num “determinado lugar” e num “determinado tempo” não possuindo, portanto, a componente “finita” e o “sistema aberto” característico do léxico (Vilela, 1995, pp.13-15).

Assim sendo, um indivíduo não é capaz de reter todas as palavras da língua e, atuando com um dicionário, “pode concluir-se que 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).

Segundo Pitoche (1977), pode afirmar-se que entre estas duas noções (léxico e vocabulário) não se estabelece uma relação de sinonímia, mas uma relação de inclusão: “Ces deux termes ne sont pas synonymes: lexique désignant l’ensemble des mots de la langue, et vocabulaire, l’ensemble des mots utilisés par un locuteur dans des circonstances données” (citado por Calaque, 2008, p. 1).

O léxico e o vocabulário determinam, pois, uma relação de inclusão entre si, na medida em que o vocabulário constitui uma parte do léxico (individual) do falante. Tendo em consideração que, num ato de fala, um aluno nunca utiliza todo o seu léxico, torna-se necessário verificar de que forma é que o professor poderá enriquecê-lo permanentemente.

---

<sup>3</sup> Segundo Lewandowski (1982, p. 371), o vocabulário é “el conjunto o totalidad de las palabras de una lengua; ‘el sistema abierto de lexemas portadores de significado léxico’, que se encuentra en constante evolución al adaptarse a nuevas necesidades comunicativas” (p. 371).

Neste contexto, de acordo com Genouvrier & Peytard (1974, p. 280) deverá o professor, essencialmente, seguir dois caminhos fundamentais:

- Fornecer ao aluno um número de palavras tão diversas quanto possível, exigindo dele um emprego sensato de todas as palavras adquiridas;
- Fazer com que o léxico aumente e o vocabulário se precise.

Neste âmbito, a aprendizagem do léxico não deverá ser perspectivada como um “fin en sí mismo”, mas como um meio para melhorar e potenciar outras competências (Higuera, 2004, p. 6). Na mesma linha de ideias, Cassany *et alii* (2003, p. 382) sublinham que a aprendizagem do léxico é uma componente indispensável para alcançar um dos objetivos centrais de uma aula de língua, que é o de melhorar a compreensão e a expressão (escritas e orais) do aprendente de uma língua (materna ou estrangeira).

Apesar de, na primeira etapa de aquisição léxica do aluno – os seus primeiros anos de vida – ser fortemente influenciada pela variedade e pela qualidade do discurso de que dispõe em casa ou no meio em que se encontra inserido, cabe, acima de tudo, à Escola, num segundo momento, melhorar a compreensão e a expressão do aluno no que ao léxico diz respeito. A aprendizagem do léxico não constitui, todavia, um fim em si mesmo. Na verdade, o professor deve, por exemplo, assegurar-se de que o aluno entende todas as palavras de um texto imprescindíveis à sua compreensão e que, em simultâneo, consegue empregar de forma adequada e coesa as ditas palavras nos textos que produz.

## 2.1 O desenvolvimento de estratégias de natureza lexical no quadro da compreensão leitora

Atendendo à relevância do conhecimento de estratégias de aquisição lexical e aos conhecimentos extralinguísticos do aluno, apresenta-se aqui, num primeiro momento, a importância da aprendizagem do vocabulário por intermédio da leitura.

Num segundo momento e porque deve existir, na sala de aula, um equilíbrio entre a instrução direta e indireta, consideram-se alguns princípios que podem orientar a seleção de palavras desconhecidas e que precisam ser trabalhadas sistematicamente com os alunos.

Por último, expõem-se, então, procedimentos para o ensino de termos desconhecidos, nomeadamente: a análise morfológica, os indícios contextuais e a inferência. Destaca-se, ainda, a necessidade de se combinarem estas três estratégias aquando da descoberta de um termo desconhecido.

### 2.1.1 A aprendizagem do vocabulário por intermédio da leitura

A aprendizagem indireta de vocabulário – a também denominada de aprendizagem incidental – ocorre desde os primeiros anos de vida de um indivíduo. Esta é fortemente influenciada pela qualidade e diversidade do contexto em que se encontra inserido o aprendiz, pois “na língua materna, o processo de desenvolvimento lexical inicia-se pela aprendizagem incidental com predomínio do input oral, altamente contextualizado. O aprendiz da língua não está preocupado em aprender palavras novas, mas em construir um significado do que ouve” (Leffa, 2000, p.18).

Neste contexto, iniciada a fase de escolarização, a leitura desempenhará um papel primordial no que concerne à aprendizagem “consciente” de novas palavras: “É só mais tarde, com a escolarização, que se inicia o processo formal de aprendizagem intencional do léxico, com o esforço deliberado e consciente em aprender palavras novas” (*Ibidem*).

O aumento do capital lexical do aluno será sempre influenciado pela quantidade e pela variedade de leituras que este realize ao longo do tempo – dentro e fora do espaço escolar – , uma vez que o número de “encontros” com determinada palavra permitirá aceder aos diferentes significados da mesma, permitindo o seu conhecimento em extensão e em profundidade (Texas Education Agency, 2002, p. 12).

Por seu lado, na sala de aula, o professor deverá não só incentivar os alunos para a leitura, pois “In short, the single most important thing you can do to improve student’s vocabulary is to get them to read more” (cit. por Sedita, 2005, p. 3), mas também promover a leitura de distintos géneros textuais. Segundo Duarte (2011, p. 24), os alunos devem ser confrontados, em sala de aula, com géneros textuais simples e complexos (ao nível da estrutura e do léxico), de forma a torná-los leitores mais capazes e autónomos. De acordo com as *Metas Curriculares de Português* do 11.º ano, o nível de complexidade de um texto é, mesmo, um fator decisivo para a compreensão leitora:

pode ser duro para os alunos confrontarem-se com um texto que os obriga a deterem-se nele, selecionando palavras, destrinçando frases, esforçando-se por estabelecer conexões. Os professores podem sentir-se tentados a facilitar a vida aos estudantes evitando textos difíceis. O problema é que o trabalho mais fácil não torna os leitores mais capazes. O professor tem de estimular a persistência dos alunos, especialmente quando o trabalho se torna mais exigente (Shanahan *et alii*, cit. por Buescu *et alii*, 2014, p. 7).

Apesar de a leitura potenciar, em grande medida, o crescimento de vocabulário, é importante referir que esta possui algumas limitações, nomeadamente: a aquisição do vocabulário por intermédio da leitura é um processo gradativo, isto é, os resultados no que

concerne aos “ganhos” de vocabulário não serão imediatos. Estes dependerão, como já foi referido, da diversidade e quantidade de leituras que o aluno realize ao longo do tempo, para que o número de ocorrências com determinada palavra permita que o aluno construa diferentes significados da mesma e, assim, possa armazená-lo na sua memória:

Conhecer um item lexical é, além de dar-lhe uma definição, conhecer suas propriedades combinatórias do ponto de vista semântico, sintático e discursivo (Tréville e Duquette, *op. cit.*). Por isso, um mesmo item deve ser apresentado aos alunos em diversos contextos e em várias oportunidades, para que eles possam armazená-lo em sua memória de longo termo (Bezerra, 1999, p. 4).

Acrescente-se, além disso, que a leitura poderá revelar-se ineficaz para os alunos que não estejam preparados para ler sozinhos e que, neste sentido, não possuem os conhecimentos necessários para aplicar as estratégias adequadas para descobrir uma palavra desconhecida e, assim, prosseguir com a leitura (Texas Education Agency, 2002, p. 12). Nesta linha de ideias, a leitura deve ser entendida como um processo complexo onde o leitor deve ser visto como um sujeito ativo capaz de atribuir e contruir um sentido de acordo com o que lê (Vilaça & Lúna, 2012, p. 54).

Na perspectiva de Laufer (1997), o facto de o leitor possuir bons conhecimentos lexicais auxiliará e determinará o seu sucesso durante a compreensão do texto – na língua materna e na língua estrangeira. Todavia, importa considerar outros aspetos que influenciam, de igual forma, a compreensão leitora: o leitor, o texto e o contexto (cit. por De Souza & Bastos, 2001, p. 77). De acordo com Koch & Elias (2011), a leitura deve ser entendida como um processo interativo entre o leitor, o texto e o contexto, na medida em que “o significado de um texto não está exclusivamente nele: é preciso existir uma interação entre texto e leitor, levando-se em consideração o contexto, isto é, tudo o que contribui para a construção do significado” (cit. por Vilaça & Lúna, 2012, pp. 53-54).

### *2.1.2 Princípios orientadores para o ensino de palavras desconhecidas*

Apesar de a diversidade e variedade de leituras se assumir como um fator importante para o aumento do capital lexical do aluno, por outro lado, o ensino explícito de algumas palavras deverá também ocupar um lugar relevante na sala de aula, permitindo o conhecimento de uma palavra em profundidade (Giasson, 1993, p. 270).

Face a tal afirmação, é plausível a colocação de determinadas questões, nomeadamente: 1) Quais as palavras que o professor deverá ensinar; 2) Que critérios deverão orientar essa seleção; 3) O que significa conhecer uma determinada palavra?

No que diz respeito à primeira questão e de forma a otimizar o tempo do professor, Cooper (cit. por Sedita, 2005, pp. 5-6) sugere que o docente selecione palavras-chave para a compreensão do texto, prevendo as que eventualmente suscitarão dúvidas aos alunos. Na fase de pré-leitura, o professor deverá deter-se apenas em algumas palavras, para que não seja retirado tempo precioso para a leitura em si mesma. Nesse momento, é importante ter em consideração os conhecimentos prévios do aluno, isto é, os seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos já existentes e facilitadores de uma melhor compreensão da palavra desconhecida.

No que diz respeito ao ensino de palavras específicas na fase de pré-leitura, Cooper (1990) (cit. por Quintero, 1995, p. 83) sublinha que a aprendizagem do vocabulário será tanto mais efetiva quanto maior for a sua relação com a informação prévia que o aluno detém: “cuánto más relacionados estén la enseñanza del vocabulario y el desarrollo de la información previa mayor será su efectividad” (*Idem*, p. 83). Segundo este autor, na fase de pré-leitura do texto, o professor poderá orientar as suas decisões lexicais em função de determinadas questões, nomeadamente:

- 1) ¿Qué palabras del texto tienen las más altas probabilidades de causar problemas al alumno?
- 2) ¿Cuáles de las palabras identificadas son conceptos clave del texto seleccionado?
- 3) ¿Cuáles de los conceptos clave identificados están definidos de manera adecuada y/o llevan incorporadas claves apropiadas para determinar su significado?
- 4) ¿Serán los alumnos capaces de definir cualquiera de las otras palabras seleccionadas mediante el uso de análisis estructurales (prefijos, sufijos, raíces verbales)? (*Ibidem*)

Neste quadro, não se deverão, normalmente, trabalhar todas as palavras desconhecidas na fase de pré-leitura. As questões acima citadas constituirão, precisamente, um guia para que o professor opte pelos termos-chave do texto (*Ibidem*).

Relativamente à terceira questão e tendo em consideração as definições tradicionais, conhecer uma palavra implica, igualmente, saber a sua definição. Todavia, o conhecimento da definição não garante que o sujeito consiga empregá-la nos domínios oral e escrito, nem mesmo recordá-la para a compreensão de um texto.

Assim, o problema central que ocorre com o uso de definições é que estas identificam a categoria em que a palavra se encontra e apresentam a respetiva definição, o que pode gerar mal-entendidos (Texas Education Agency, 2002, p. 8).

Para conhecer realmente uma palavra, o aluno terá não só de atender à sua definição, mas também de olhar para o contexto e verificar a forma como as palavras se relacionam. Por sua vez, Stahl (1999) também afirma que o conhecimento de uma palavra não se

restringe à sua definição literal. Na perspectiva deste autor, conhecer uma palavra é, particularmente, atender à sua relação com as palavras envolventes:

knowing a word means not only knowing its literal definition but also knowing its relationship to other words, its connotations in different contexts, and its power of transformation into various other forms. Students who can master these different aspects of knowing a word have strong depth of vocabular knowledge, and students who are familiar with many words have breadth of vocabulary knowledge (cit. por Kieffer & Lesaux, 2007, p. 136).

Assim, a partir da relação da palavra com o contexto envolvente, o leitor poderá construir um significado adequado para a mesma: “they need to understand how the meaning of words shift and change as they are used in different contexts” (Texas Education Agency, 2002, p. 8).

## 2.2 Estratégias para o ensino de palavras desconhecidas

Tendo em consideração os princípios orientadores enumerados anteriormente e, ainda, atendendo ao facto de que conhecer uma palavra é, pois, atender à sua relação com as demais e com o contexto envolvente, o tópico seguinte sugere estratégias para a descoberta de sentido de palavras desconhecidas.

A eficácia e a validade dessas estratégias – a análise morfológica, o contexto e a inferência – será tanto mais produtiva quando mais “combinadas” entre si elas estiverem no espaço das aulas.

### 2.2.1 A análise morfológica

A análise morfológica é uma estratégia a que recorrem os leitores mais fluentes para a descoberta do sentido de uma palavra desconhecida. Cabe ao professor a tarefa de conduzir os alunos a olhar criticamente “para a própria palavra” e a inferir o seu sentido, a partir da identificação das unidades com significado – os prefixos, os sufixos, o radical – e para, assim, construírem o seu valor semântico:

Por sermos falantes do português, sabemos implicitamente que unidades menores do que as palavras como os sufixos e os prefixos acima ilustrados tem significado e contribuem para formar novas palavras, através de regras que também conhecemos intuitivamente. Este conhecimento é crucial quando ouvimos ou lemos palavras novas, pois podemos inferir o significado de algumas delas a partir do conhecimento dessas unidades e das regras da sua combinação (Duarte, 2011, p. 16).

É importante, em todo o caso, referir que não se assume como tarefa principal que os alunos procedam à memorização de todos os prefixos, sufixos e raízes que vão encontrando nas suas leituras pessoais ou nas atividades de sala de aula. O mais relevante é que fixem aqueles afixos que poderão surgir mais vezes, ou seja, “os mais frequentemente empregados e que visem especificamente preparar os alunos para usarem esses indícios morfológicos no momento de analisarem palavras novas” (Giasson, 1993, p. 258).

De acordo com Kieffer & Lesaux (2010, p. 140), a utilização da análise morfológica como estratégia de ensino não deve ser perspectivada como algo “mecânico”, isto é, baseado em regras. Segundo estes autores, o “pensamento” do aluno pode ser orientado pelas seguintes etapas:

1. Recognize that he or she doesn't know the word or doesn't have a deep understanding of the meaning of the word.
2. Analyze the word for morphemes she or he recognizes (both roots and suffixes). As our findings indicate, this process may be more difficult if the word is not transparent, particularly if it requires a change in both sound and spelling.
3. Hypothesize a meaning for the word based on the word parts.
4. Check the hypothesis against the context.

É possível que exista a necessidade, numa primeira fase, de uma instrução explícita, orientada pelo professor, de forma a demonstrar aos alunos quando e como utilizá-la. Nesse momento, o docente deve assegurar-se de que os alunos conhecem a estrutura interna das palavras. Na eventualidade de a turma revelar algum desconhecimento dos conceitos-chave, fundamentais para a análise estrutural, deve proceder-se à sua explicação, pois, caso contrário, o aluno não vai reconhecer-lhes nenhuma utilidade (Nagy, 1992, p. 15).

É importante referir entretanto que esta estratégia nunca deve ser aplicada de forma isolada, pois pode fornecer-nos uma informação incompleta. De forma a verificar a coerência de determinada palavra na frase, é importante que se atenda a outras estratégias, tais como os indícios textuais e a inferência. De acordo com Dias (1998), “o uso apropriado de estratégias está diretamente relacionado ao bom desempenho na língua-alvo, pois elas melhoram o desempenho linguístico do aluno, encorajam sua autonomia, fazendo com que se torne responsável por sua própria aprendizagem.” (cit. por De Souza & Bastos, 2001, p. 82). Acrescenta-se ainda que o facto de o aluno possuir um elevado capital lexical possibilitará uma melhor compreensão da morfologia da palavra, ou seja, da sua estrutura interna. Existe, assim, uma relação de reciprocidade, pois a compreensão da morfologia da palavra leva a que o aluno aumente o seu léxico (Kieffer & Lesaux, 2010, p. 139).

### *2.2.2 O contexto e a inferência*

O contexto, assim como a análise morfológica, constitui um outro apoio fundamental na descoberta do sentido de uma palavra nova. É importante salientar que a utilização do contexto, enquanto estratégia utilizada isoladamente, pode revelar-se ineficaz, uma vez que é difícil encontrar um contexto que seja suficientemente rico, isto é, que possua os indícios suficientes para a descoberta de sentido de uma nova palavra (Nagy, 1988, p. 8). Por essa razão, os “ganhos” de vocabulário em relação à leitura são graduais, pois só através de vários encontros com a mesma palavra é possível o conhecimento da mesma em extensão e profundidade (Giasson, 1993, p. 259).

Deste modo, o professor deve consciencializar os alunos da importância da combinação do contexto com outros indícios, tais como os morfológicos e o conhecimento que detém do mundo e da língua:

Il faut donc sensibiliser les élèves au fait que, si le contexte constitue un outil utile pour trouver les sens d'un mot, ce n'est pas pour autant un outil miracle; c'est pourquoi il est importante de le combiner avec d'autres moyens (Giasson, 2005, p. 231).

Assim, a riqueza do contexto em que a palavra se encontra inserida determinará o sucesso do aluno no que concerne à descoberta de sentido da palavra desconhecida. Tal sucesso passa a ser determinado pela quantidade de pistas relevantes que rodeiam a palavra desconhecida, nomeadamente: o facto de a pista contextual se encontrar demasiado afastada da frase onde ocorre a palavra desconhecida tornando-se, assim, num contexto pouco informativo:

In discussions of the role of context in vocabulary learning, two important distinctions must be observed. One is between incidental learning and the deliberate use of context to infer the meanings of unfamiliar words. It has been argued that the bulk of vocabulary growth must be attributed to incidental learning. Although deliberate use of context to infer the meanings of new words is an essential reading strategy, any instruction in such a strategy should be based on recognition of the fact that natural context is often relatively uninformative (Nagy, 1995, p. 16).

Nagy & Herman (1987, p. 25) advertem igualmente que um único contacto com a palavra em contexto apenas é capaz de fornecer parte do conhecimento dessa palavra. A aquisição de vocabulário por inferência pode revelar-se útil a longo prazo, na medida em que este depende da quantidade e da variedade de palavras encontradas ao longo de um determinado tempo. Assim, a aquisição de vocabulário por intermédio do contexto é influenciada tanto pelo conhecimento linguístico, quanto extralinguístico do sujeito, isto é,

pelo conhecimento que detém da língua e do mundo, assim como do conhecimento de outras estratégias (Nagy, 1988, p. 15).

O contexto poderá, ainda, auxiliar o processo de inferência, na medida em que as pistas contextuais são uma fonte importante para a aquisição de vocabulário. Como todas as estratégias, o uso de inferências por intermédio do contexto também apresenta algumas limitações, nomeadamente o facto de necessitar de algum tempo para se realizar, tornando o processo de leitura mais lento. No entanto, este é bem-sucedido quando as palavras que rodeiam a palavra desconhecida são do conhecimento do sujeito (Moreira, 2000, p. 114).

### **3. Sequência implementada nas duas turmas**

Para uma melhor implementação das atividades realizadas em sala de aula, optou-se pela utilização de uma metodologia (investigação-ação) dividida em três fases: pré-intervenção, intervenção e avaliação.

A fase denominada de pré-intervenção consistiu na observação de aulas dos orientadores cooperantes e na recolha de informação específica acerca das turmas, a qual tinha como principal objetivo diagnosticar a competência de língua em que as turmas revelavam maiores dificuldades. Posteriormente, e uma vez verificado que as turmas revelavam falta de estratégias de aquisição lexical (o que comprometia e condicionava a compreensão leitora) realizaram-se atividades que visavam colmatar as dificuldades acima diagnosticadas.

Por último, a fase de avaliação teve como fim perceber o impacto das estratégias implementadas no que diz respeito à aprendizagem do léxico na compreensão leitora. Decidiu-se, assim, que o questionário (dada a eficiência do mesmo no momento de pré-intervenção) seria um instrumento útil para verificar o grau de validação e a pertinência das estratégias.

Neste sentido, são aqui apresentados alguns resultados da implementação do questionário final da disciplina de Português e de Espanhol, em que se expõem as estratégias mais utilizadas no âmbito da compreensão leitora em línguas.

#### **3.1 Fase de pré-intervenção**

A fase de pré-intervenção consistiu na observação de aulas dos orientadores cooperantes das disciplinas de Português e de Espanhol. Esta fase pressupunha o cumprir

de três objetivos: aceder às metodologias e às estratégias de ensino utilizadas pelos professores cooperantes; observar a interação entre professor e aluno e diagnosticar a competência de língua em que os alunos revelavam dificuldades acrescidas.

Para esse efeito, numa primeira fase, realizaram-se algumas observações livres do professor e dos alunos. No entanto, como se pretendia obter informações claras e precisas acerca das turmas, elaborou-se uma grelha de observação focada de acordo com os exemplos presentes na obra de Reis (2011), a qual foi adaptada aos interesses e aos objetivos desta intervenção.

Com base nos registos de observação de aula e nas grelhas de observação, verificou-se que as duas turmas revelavam dificuldades no que respeita ao léxico – o que, inevitavelmente, comprometia a compreensão dos textos – e falta de estratégias de aquisição de novas palavras.

Ainda na fase de pré-intervenção e com o intuito de obter dados uniformes e precisos acerca das dificuldades diagnosticadas anteriormente, elaboraram-se dois questionários. Esta decisão deveu-se ao facto de estarmos perante duas turmas distintas do 11.º ano de Cursos Científico-Humanístico.

Assim, tendo em consideração as especificidades dos grupos em análise e na tentativa de comprovar as informações recolhidas durante o período de observação direta, procedeu-se à planificação e aplicação dos questionários junto do grupo-alvo, sendo os seus principais objetivos:

- a. Fazer a caracterização sociodemográfica da turma em análise;
- b. Compreender os hábitos de estudo, preferências e motivações dos alunos relativamente ao Português e ao Espanhol, Língua Estrangeira;
- c. Verificar em que medida os conhecimentos prévios influenciam a compreensão do texto e quais as estratégias utilizadas ou a utilizar pelos alunos para o seu entendimento;
- d. Averiguar de que modo o léxico afeta a compreensão leitora e quais as estratégias mais utilizadas pelos alunos no processo de aquisição lexical.

### *3.1.1 Análise dos questionários*

Face ao que foi exposto, realizou-se uma análise dos questionários das disciplinas de Português e de Espanhol (aplicados na fase de pré-intervenção). Para uma mais fácil leitura dos mesmos, procede-se à sua análise de acordo com os objetivos propostos anteriormente. Os dados apresentados são de natureza quantitativa, apresentando-se sobre a forma de percentagens.

### *3.1.2 Análise do questionário aplicado na turma de Português*

No que diz respeito à turma de Português e de acordo com o objetivo número um, verificou-se que, contrariamente à turma de Espanhol, ela apresentava uma taxa de reprovação pouco significativa (24%), a qual pode ser explicada pelo número de horas que dedicam ao estudo (cerca de duas horas por semana).

Relativamente ao objetivo número dois, a maioria dos alunos revela preferência pelas aulas com interação entre professor e aluno e com recurso a materiais tecnológicos. No entanto, através da observação direta, constou-se que o grupo mostra interesse pelas aulas expositivas, visto que não se voluntariam para participar nas atividades realizadas em aula, nomeadamente atividades de leitura ou realização de exercícios de interpretação, nem mesmo quando convocados pelo professor.

Nos tempos livres, as atividades privilegiadas pelos alunos são: ouvir música (21), ver filmes e séries (19), navegar na *internet*, ir ao cinema e praticar desporto (15). É de salientar que apenas sete alunos de Português ocupam o seu tempo livre a ler. Através da observação direta em sala de aula, verificou-se que esta falta de interesse pela leitura pode estar relacionada com a dificuldade dos alunos em entender determinadas palavras, o que se traduz na dificuldade de compreensão textual.

Sendo a leitura uma das atividades menos privilegiadas de ocupação de tempos livres, os alunos admitem que, quando o fazem, é porque veem na leitura uma forma de enriquecer o seu léxico (23), de se manterem atualizados/informados (20) e de passarem o tempo (20). Com esta resposta, é possível deduzir que mais de metade da turma reconhece que a leitura é um meio facilitador do aumento do seu capital lexical. Contudo, apesar de os alunos reconhecerem a sua importância, o facto é que, como já foi possível constatar, a leitura é colocada em segundo plano entre as atividades de tempos livres dos alunos.

De acordo com o objetivo número quatro, os alunos revelam que, na sala de aula, quando não conhecem o significado de uma determinada palavra, tentam percebê-lo mediante o contexto (23), recorrendo ao professor (20), questionando o colega (20), ou sublinhando e procurando em casa (14). Mais de metade da turma admite não decompor a palavra nem recorrer ao dicionário. À semelhança do que foi observado em sala de aula, quando confrontados com uma palavra desconhecida, os alunos questionam o professor na tentativa de obter pistas – sinónimos, apresentação de palavras noutros contextos – para conseguirem decifrar determinados termos.

Neste sentido, os alunos reconhecem que compreendem mais facilmente o significado de uma palavra se o professor apresentar um sinónimo (25), e se inserir a palavra num dado

contexto (24) ou se apresentar a mesma palavra em diferentes contextos (24). De facto, a estratégia que obteve um maior número de respostas positivas é aquela em que o orientador cooperante costuma utilizar em aula e, por essa razão, é possível concluir que será uma boa “ferramenta” a utilizar durante a intervenção, tendo em conta que os alunos conseguem facilmente deduzir o significado de determinada palavra através deste recurso.

### *3.1.3 Análise do questionário implementado na turma de Espanhol*

Relativamente à turma de Espanhol e de acordo com o objetivo inicial, constatou-se que, em 26 alunos, quase metade da turma já reprovou em alguma fase do seu percurso escolar, pelo que se pode concluir que esta turma apresenta certas dificuldades de aprendizagem.

Quanto ao objetivo número dois, comprovou-se que apenas seis alunos ocupam o seu tempo livre a ler. Isto vai ao encontro dos registos efetuados aquando da observação direta em sala de aula, uma vez que os alunos revelam certas dificuldades de expressão. Esta evidência leva-nos a concluir que existe a necessidade de inculcar hábitos de leitura no grupo, de forma a ampliar o seu léxico e, conseqüentemente, melhorar a sua expressão oral e escrita.

No que concerne à questão “Na aula de Espanhol, gostas de...”, foi possível constatar que esta turma gosta de aprender Espanhol através dos recursos tecnológicos (25), com interação entre professor e aluno, de aulas expositivas seguidas de aulas teórico-práticas (18). No entanto, apesar de a maioria da turma (19 alunos) afirmar que gosta de aulas expositivas, o facto é que, aquando da observação direta, verificou-se que a implementação destas aulas era propícia a conversas paralelas e a distrações contantes, o que impedia o bom funcionamento da aula. Por essa razão, considerou-se que a melhor estratégia a utilizar em sala de aula seria apoiada em materiais tecnológicos e com momentos de interação entre professor e alunos.

De forma a adaptar as estratégias de intervenção às motivações dos alunos, questionou-se o público-alvo sobre como é que gostavam de aprender na aula de Espanhol. A partir dos dados obtidos, concluiu-se que os gostos dos alunos, relativamente à aprendizagem de Espanhol, vão ao encontro das atividades que realizam nos tempos livres. Desta forma, há unanimidade no que concerne à utilização das seguintes estratégias: ver filmes/séries (26), conversar (25), ouvir música/rádio (24) e pesquisar na *internet* (24).

Por sua vez, o objetivo três pretendia conhecer os motivos que conduziam os alunos à leitura de um texto. Assim, percebeu-se que os alunos não privilegiam a leitura nas suas vidas, contudo, quando a realizam, fazem-no como forma de estarem atualizados (22) e para passar os tempos livres (21).

De acordo com o objetivo quatro – *Averiguar em que medida o léxico afeta a compreensão leitora* – verificou-se que, na sala de aula, quando não conhecem o significado de uma determinada palavra, os alunos recorrem ao professor (23), tentam perceber o significado mediante o contexto (23) ou questionam o colega do lado (24). São muitos os que admitem não decompor a palavra nem recorrer ao dicionário (16).

No seguimento desta questão, os alunos afirmam compreender mais facilmente os significados se o professor relacionar a palavra com os seus conhecimentos prévios (25), definindo a palavra (25), inserindo-a em diferentes contextos (23) e apresentando um sinónimo (24).

### 3.2 Fase de intervenção

De acordo com os instrumentos aplicados na fase de pré-intervenção, constatou-se que os alunos, quando confrontados com uma palavra desconhecida, tomavam uma de duas decisões: questionavam o professor ou um colega; tentavam perceber o significado de determinada palavra mediante o contexto da mesma. Verificou-se que o desconhecimento de determinado termo conduzia mesmo a quebras na leitura, o que comprometia a compreensão global do texto.

Partindo deste pressuposto, projetou-se uma ação de intervenção, no sentido de facultar aos alunos estratégias que lhes permitissem aprender a descobrir, de forma autónoma, determinado termo, aquando da leitura de géneros textuais diversos.

#### *3.2.1 Atividades implementadas na disciplina de Português e de Espanhol*

Tendo em consideração os instrumentos aplicados na fase de pré-intervenção e após a análise dos mesmos, delineou-se uma intervenção centrada em atividades específicas para a disciplina de Português e de Espanhol. Com estas atividades, pretendia-se dotar os alunos das “ferramentas” necessárias à descoberta do sentido de um termo novo, respondendo às questões de investigação propostas inicialmente.

### 3.2.2 Práticas nas aulas de Língua Portuguesa: apresentação de atividades

As atividades implementadas na disciplina de Português, do 11.º ano, tinham como principal objetivo dotar os alunos de instrumentos necessários para a descoberta de um termo novo. Inserida na sequência de ensino-aprendizagem denominada “Textos dos Media” – de acordo com o *Programa de Português* do 11.º ano de escolaridade –, a intervenção teve como objeto de estudo o comunicado. Nesse sentido, expõem-se os objetivos, conteúdos, estratégias e recursos utilizados nessa intervenção pedagógica específica.

**Quadro 1.** Objetivos, conteúdos, estratégias e recursos integrados na sequência de aprendizagem N.º 1 “Textos dos Media”

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer as características e a estrutura do comunicado;</li> <li>- Interpretar a intencionalidade comunicativa dos comunicados: “Os comunicados do 25 de abril” e “Os exilados podem regressar”;</li> <li>- Identificar estruturas linguísticas dos comunicados referidos (relações de palavras: frase simples, frase complexa, coesão frásica e interfrásica);</li> <li>- Realizar atividades orientadas para o desenvolvimento da consciência lexical;</li> <li>- Construir um comunicado (o comunicado como síntese do estudo de Padre António Vieira).</li> </ul>
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressão oral: interação verbal/concertação dos processos interpretativos de leitura;</li> <li>- Compreensão oral: audição “Os Comunicados do 25 de abril”, emitido pelo Rádio Clube Português;</li> <li>- Expressão escrita: produção de um comunicado;</li> <li>- Funcionamento da língua: frase simples, frase complexa, coesão frásica e interfrásica; relações de sinonímia e antonímia; processos de formação de palavras; campo lexical;</li> </ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeção de títulos de comunicados;</li> <li>- Audição dos “Comunicados do 25 de abril”;</li> <li>- Análise interpretativa d’ “Os Comunicados do 25 de abril” e de “Os exilados podem regressar”;</li> <li>- Realização de atividades orientadas sobre relações de sinonímia e de antonímia e sobre os processos de formação de palavras; construção de um campo lexical das palavras “rei”, “índios” e “jesuítas”;</li> <li>- Produção de um comunicado orientado pela professora.</li> </ul>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>PowerPoint</i>;</li> <li>- Manual escolar <i>Português Onze</i> (Trindade <i>et alii</i>, 2011).</li> <li>- Quadro negro</li> <li>- Fotocópias.</li> </ul>

Quadro de produção própria (Martins, 2015)

Tal como evidencia o Quadro 1, a primeira parte da intervenção centrou-se na análise das características e da estrutura do comunicado, tendo por base dois comunicados relativos ao 25 de abril, e na realização de uma ficha informativa focada no estudo de palavras específicas. Seguidamente, procedeu-se à produção de um comunicado, o qual funcionou como síntese do estudo da obra de Padre António Vieira.

A ficha informativa, por seu lado, serviu para desenvolver a consciência lexical dos alunos, através de atividades orientadas para as relações de sinonímia e antonímia, assim como para o conhecimento de processos de formação de palavras, como evidenciam as Figuras 1, 2 e 3.

#### *Os comunicados do 25 de abril*

**1. Ao longo do comunicado, o verbo “apelar” ocorre três vezes em períodos distintos. Tendo em consideração o contexto em que este sucede, substitui-o por outros verbos.**

1.1 As forças Armadas Portuguesas apelam para todos os habitantes da cidade de Lisboa (...) (l. 2)

As forças Armadas Portuguesas pedem a todos os habitantes da cidade de Lisboa.

1.2 (...) Apelamos para o bom senso dos comandos das forças militarizadas (l. 6)

Solicitamos o bom senso dos comandos das forças militarizadas.

1.3 (...) Apelamos para o espírito cívico e profissional da classe médica (l. 11)

Invocamos o espírito cívico e profissional da classe médica.

**Figura 1.** Os Comunicados do 25 de abril (adaptado de Duarte, 2011)

1. Observa a etimologia do verbo enlutar:<sup>1</sup>en- + <sup>1</sup>luto + -ar

1.1 Indica o sentido da palavra a partir do seu processo de formação.

Enlutar é uma palavra formada por parassíntese uma vez que exige a presença simultânea do prefixo “en” e do sufixo “ar”. Tendo em consideração o contexto em que ocorre, “enlutar” significa sofrer grande tristeza.

Figura 2. Etimologia do verbo “enlutar” (adaptado de Duarte, 2011)

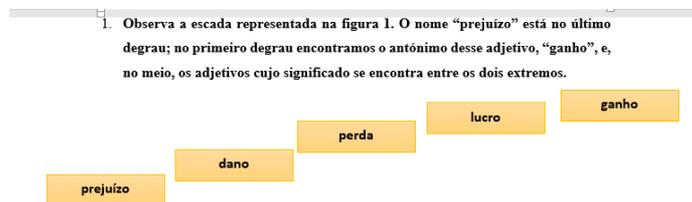


Figura 1

1.1 Constrói uma escada de temperatura para o nome “júbilo” (l. 8)



Figura 3. Sinonímia e antonímia (adaptado de Duarte, 2011)

Importa referir que, para que um aluno alcance o domínio nas áreas do léxico, este tem que controlar e combinar as dimensões “semânticas”, “pragmáticas” e as “realizações de uso da língua” (Figueiredo, 2011, p. 346). Esta autora sustenta que ser “competente em áreas do léxico, é ter o domínio, a consciência e o controlo da organização do léxico a vários níveis: a nível da estrutura das palavras, sua história, formação; a nível das suas relações paradigmáticas [...] e sintagmáticas [...]; a nível das suas relações discursivas.”

Ainda na perspetiva de Figueiredo (2011, p. 347), o conhecimento de uma palavra implica, pois, o reconhecimento de “uma quantidade de informações sobre ela como sejam: saber a sua denotação; identificar a sua categoria gramatical e funcional [...]; saber relacioná-la com outras palavras por associação/substituição; saber combiná-las com outras palavras.”

Nesta ordem de ideias, a produção de um comunicado em grupo, orientado pela professora, funcionou como síntese do estudo do *Sermão de Santo António aos Peixes* do Padre António Vieira. É importante salientar que, para a elaboração deste comunicado, pediu-se aos alunos que escrevessem no caderno diário algumas palavras relativas ao campo lexical dos seguintes tópicos: “rei”, “índios” e “jesuítas”. Posto isto, comentaram-se, oralmente, as palavras selecionadas pelos alunos, procedendo-se ao registo no quadro dos termos mais relevantes para cada tópico. Explicou-se ainda à turma a importância de recorrerem a esta técnica, aquando da construção de um texto, uma vez que esta estratégia os poderá ajudar a começar a redigir.

Por fim, foram registadas e projetadas num documento as opiniões dos alunos. Com o apoio das palavras selecionadas por eles, bem como dos conhecimentos prévios que eles já detinham, conseguiu-se estruturar e desenvolver cada tópico atendendo à estrutura do comunicado, como mostra a Figura 4.

A realização deste comunicado revelou-se importante por dois motivos: em primeiro lugar, o facto de o professor explicar à turma os processos implicados no processo de escrita – planificação, redação e revisão – exemplificando e pedindo a colaboração dos alunos para cada processo, levou-os a entender como se executa uma atividade de produção escrita, neste caso específico o comunicado; em segundo lugar, importava, nesta atividade, que os alunos conseguissem empregar os novos vocábulos em “contexto”, isto é, saber adequá-los e “combiná-los” nesta situação de escrita específica, pois “compreender uma palavra não é só um processo mental consistente na captação do seu significado ou conhecer a sua estrutura; consiste, também, em saber como usá-la.” (Figueiredo, 2011, p. 345).

#### Apelo à liberdade

O rei D. João IV promulgou uma lei na qual se determina que os índios ficam sob a proteção dos jesuítas, no Brasil.

Esta medida tem como objetivo atender aos direitos dos índios, uma vez que estes eram vítimas de escravatura e desprezo por parte dos colonos.

Com este decreto apela-se à igualdade e à liberdade entre todos os habitantes de S. Luís de Maranhão.

**Figura 4.** Apelo à liberdade (Produção própria, Martins (2015))

### 3.2.3 Práticas nas aulas de Espanhol – Língua estrangeira

As atividades implementadas na disciplina de Espanhol tinham como objetivo, tal como as das aulas de Português, dotar os alunos de estratégias necessárias à compreensão de géneros textuais diversos.

Numa das intervenções, de forma a mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, projetou-se o título do texto jornalístico que seria objeto de estudo “Wardrobing: el arte de comprar ropa, ponérsela y devolverla”. Seguidamente, pediu-se-lhes para associarem o máximo de palavras àquele conceito. Desta forma, o grupo foi construindo um mapa semântico, o qual foi registado no quadro, de acordo com Alba (2011, p. 11): “Los estudios sobre el léxico inciden en que se estimula su aprendizaje favoreciendo la creación de redes, porque la fijación de una unidad léxica es tanto más efectiva cuantas más conexiones pueda hacer con elementos que ya integraban el lexicón”.

A escolha deste texto deveu-se não só ao facto de ser adequado ao nível da turma, mas também à necessidade de despertar o interesse pelo mesmo, uma vez que retratava um fenómeno atual entre as camadas mais jovens. Assim, forneceu-se-lhes o texto desordenado, para que a turma estabelecesse uma relação entre as ideias expostas e a estrutura do texto. Após a leitura do texto, questionou-se o grupo sobre as palavras que desconheciam, as quais foram desvendadas através dos indícios fornecidos pelo texto. Além disso, realizou-se um exercício que consistia em procurar no texto palavras de acordo com a sua definição.

Numa fase posterior, tendo em consideração o mapa semântico realizado no início da aula e as tarefas executadas anteriormente, os alunos tiveram de, em grupos, construir um diálogo. De modo a motivá-los para a escrita, distribuiu-se um envelope com os tópicos orientadores da atividade.

A penúltima parte da intervenção foi subordinada ao tema “La ciudad”, tendo como principais objetivos: *Conocer léxico específico relacionado con el tema de la unidad (La Ciudad); Describir la ciudad de Granada; Pedir y dar información sobre los distintos lugares de la ciudad; Construir un diálogo (pedir y dar informaciones).*

Um dos objetivos centrais desta aula era recordar e, simultaneamente, dotar os alunos de léxico novo relativo à cidade. Para a concretização deste objetivo, procedeu-se à leitura do texto “Perdida en la ciudad” e à realização de uma ficha, como mostram as Figuras 5 e 6.

**2. Con tu compañero encuentra en el texto la información pedida:**

**a. Encuentra en el texto el contrario de:**

Está bastante cerca \_\_\_\_\_

La calle era muy corta \_\_\_\_\_

Se alejó de uno de ellos \_\_\_\_\_

Estás muy lejos \_\_\_\_\_

**Figura 5. “Los contrarios.” (Moreira *et alii*, 2013)**

**b. Une cada palabra con su definición**

1. Acera; 2. Calle; 3. Plaza; 4. Avenida;

Lugar ancho y espacioso al que van a dar varias calles.	En una población, vía de circulación entre edificios.	Vía ancha, a veces con árboles a los lados.	Lado de la calle destinado al paso de la gente que va a pie.
---	---	---	--

**c. Encuentra la traducción de:**

Dónde está (l.1) \_\_\_\_\_

Desde aquí (l.5) \_\_\_\_\_

Hasta el final (l.6) \_\_\_\_\_

Girar a la izquierda (l.6) \_\_\_\_\_

Más adelante (l.6) \_\_\_\_\_

Cruzó la acera (l.11) \_\_\_\_\_

Ahi enfrente (l. 15) \_\_\_\_\_

**Figura 6. “Las definiciones.” (Moreira *et alii*, 2013)**

Esta ficha possibilitava a aprendizagem do léxico sobre a cidade, através da procura de palavras antónimas e sinónimas, mas sobretudo da definição de uma determinada palavra, pois, segundo Cavanillas (2008),

si queremos desarrollar la competencia léxica de nuestros estudiantes, tendremos que presentar y practicar las unidades léxicas mediante contextos y técnicas que permitan relacionarlas unas con otras, tal como parece demostrado que se almacenan en el léxico mental, para de esta manera, mejorar y agilizar su aprendizaje.) (cit. por Higuieras García, 2004, p. 14)

### 3.3 Fase de avaliação

Após a fase de intervenção, com o intuito de perceber o impacto das estratégias implementadas no que diz respeito à aprendizagem do léxico na compreensão leitora, decidiu-se que o questionário – dada a eficácia do mesmo no momento da pré-intervenção –

seria um instrumento útil para verificar a pertinência das estratégias entretanto implementadas.

Nesta ordem de ideias, procede-se à apresentação dos dados relativos ao questionário final.

### 3.3.1 Análise do questionário final (Português e Espanhol)

Na fase final da intervenção e ao contrário do que sucedeu na pré-intervenção, decidiu-se que seria realizado um questionário comum para as duas disciplinas, uma vez que a informação que se pretendia recolher seria mais genérica: *Verificar em que medida o léxico influenciou a compreensão leitora e quais as estratégias mais utilizadas pelos alunos nos seus processos de aquisição lexical*. Este questionário final era, ainda, constituído por duas questões finais abertas: “O que mais te agradou nas aulas?” e “O que menos te agradou?”.

No que concerne à primeira questão “*Como avalias os materiais utilizados nas aulas?*”, as duas turmas consideraram “interessantes” ou “muito interessantes” os materiais audiovisuais e as fichas de trabalho utilizados nas aulas. No entanto, quando questionados sobre o que menos lhes agradou, as opiniões dos alunos dividem-se entre as fichas de trabalho e a realização de diálogos (estes últimos, no caso de Espanhol). Esta situação deveu-se, em princípio, ao facto de o raciocínio não fluir com facilidade no momento de o aluno iniciar a produção escrita.

Relativamente à questão *Atualmente o que fazes quando não conheces o significado de uma determinada palavra?* a turma de Espanhol refere que pergunta ao professor (21 respostas), tenta perceber o sentido mediante o contexto (23 ocorrências) e questiona o colega do lado (18). Confrontando estes dados com os dados recolhidos na fase de pré-intervenção, verificou-se que esta turma registou pouca evolução no que diz respeito à utilização de estratégias de aquisição lexical.

Assim, constatou-se que, apesar de se insistir na utilização de determinadas estratégias, o grupo tentava, num primeiro momento, questionar o professor, de forma a obter uma resposta fácil. Tendo em consideração o perfil desta turma, seriam necessárias mais aulas e, sobretudo, uma maior atenção e empenho do grupo, assim como um acompanhamento mais próximo do docente.

Por seu turno, a turma de Português revela, no final desta intervenção, que quando não conhece o significado de uma dada palavra, tenta perceber o seu sentido mediante o

contexto (18 respostas), questiona o colega (16 ocorrências), pergunta ao professor (13) e decompõe a palavra (9). São raras as vezes em que passam à frente ou ignoram os termos (14). Por oposição à turma de Espanhol, esta regista uma evolução significativa, pois, de acordo com os dados recolhidos no questionário de pré-intervenção, as principais estratégias escolhidas pelos alunos eram: questionar o professor ou o colega, e só depois é que tentavam perceber o sentido mediante o uso do contexto.

No que diz respeito, em geral, às estratégias apresentadas, há um consenso nas duas turmas referindo que, na sala de aula, compreenderam mais facilmente o sentido de uma palavra, sempre que o professor fornecia um sinónimo, inseria a palavra num dado contexto ou a apresentava em diferentes situações, definindo-a.

#### **4. Considerações finais**

A implementação desta intervenção em Português e em Espanhol teve como principal objetivo promover atividades orientadas para a aquisição lexical dos alunos.

Perante as discussões teóricas realizadas, é possível referir que a aprendizagem de novas palavras está diretamente relacionada com a quantidade e a variedade de leituras que o aluno vai realizando ao longo dos tempos, sendo estas responsáveis pelo aumento do seu capital lexical. Para esse efeito, neste caso, em sala de aula, privilegiou-se a leitura de géneros textuais diversos e de distintos graus de complexidade.

Apesar de a leitura potenciar, em grande medida, o crescimento do vocabulário, importa mencionar que esta possui algumas limitações sobretudo para os alunos que não estão preparados para ler sozinhos e, por essa razão, revelam dificuldades em aplicar uma estratégia eficaz quando confrontados com uma palavra desconhecida.

Nesta linha de ideias, caberá ao professor, numa fase inicial, proceder ao ensino explícito de algumas palavras, sugerindo as “etapas” para a utilização de determinada estratégia.

Note-se que uma estratégia – análise morfológica, o contexto, a inferência – nunca deverá ser aplicada de forma isolada. A combinação destas três estratégias, assim como os conhecimentos que o aluno detém sobre a Língua e sobre o Mundo – permite obter uma maior eficácia e validade no que concerne à descoberta do(s) sentido(s) de um novo termo.

Tendo em consideração a literatura referida anteriormente, delineou-se uma metodologia orientada para a investigação-ação, a qual tem com principal fim desenvolver

estratégias de natureza lexical em duas turmas de línguas do 11.º ano de escolaridade. Esta investigação teve como principal instrumento a implementação de um questionário em dois períodos distintos da intervenção (período de pré-intervenção e avaliação).

A partir dos dados recolhidos na fase de pré-intervenção – observação direta e do questionário – percebeu-se que as turmas revelavam falta de estratégias de aquisição lexical o que comprometia e condicionava a compreensão leitora. Na turma de Português, apenas sete alunos ocupavam o seu tempo livre a ler. A falta de interesse pela leitura poderá traduzir-se na dificuldade de os alunos em compreenderem determinadas palavras o que produzia quebras na compreensão. Apesar disso, os alunos são conscientes de que a leitura é uma “avenida” para crescimento do seu capital lexical sendo uma das formas de enriquecer o seu léxico.

Todavia, colocam-na em segundo plano quando comparadas com outras atividades destinadas ao seu tempo livre.

Em sala de aula, quando confrontados com um termo desconhecido os alunos tentam, num primeiro momento, perceber o seu sentido mediante o contexto. Posteriormente, questionam o professor na tentativa de obter algumas “pistas” como sinónimos ou mesmo a apresentação de palavras noutros contextos.

Por sua vez, à semelhança da turma de Português, os alunos de Espanhol também dedicam pouco tempo à leitura. Esta evidência traduz-se, em sala de aula, na dificuldade de expressão dos alunos (a nível oral e escrito). Assim, afirmaram que compreendiam o sentido de um termo quando o docente o relacionava com os seus conhecimentos prévios e quando definia a lexema desconhecido.

Face a estas evidências, delineou-se uma intervenção que pretendia dotar os alunos de uma maior autonomia facultando-lhes as estratégias necessárias aquando da descoberta de sentido de uma palavra desconhecida. Dada a riqueza e a complexidade vocabular presente nos textos programáticos direcionados para o 11.º ano, as aulas foram elaboradas de forma a facultar aos alunos as estratégias de aquisição lexical necessárias para a compreensão dos géneros distintos.

Ainda relativamente às aulas de Português, reconhece-se que seria relevante dedicar mais tempo à leitura de outros géneros textuais. Seria também uma boa opção a realização de debates em sala de aula acerca dos livros ou dos géneros textuais que os alunos foram lendo.

No final da fase de intervenção, foi possível concluir-se que o público-alvo recebeu, na globalidade, de forma positiva, as atividades implementadas em sala de aula. Estes alunos reconheceram a importância da realização de fichas orientadas para a análise de algumas palavras específicas, assim como a forma gradual como isso ia sendo feito. Em relação à turma de Português, registou-se uma maior evolução no que concerne à aquisição de novas estratégias de descoberta de sentido de palavras desconhecidas.

### Referências bibliográficas

Alba, V. D. (2011). La competencia léxica. Una propuesta de actividades sobre los campos léxicos para clase de ELE. *MarcoELE Revista de didáctica de ELE*, 13, 4-8

Bezerra, M. A. (1999). Leitura e escrita: condições para aquisição de vocabulário. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem*, 8, 1-10.

Coelho, M. C. (Coord.) (2002). *Programa de Português. 11.º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

De Souza, P. N., & Bastos, L. K. X. (2001). O Conhecimento Lexical no Ensino de Leitura em Língua Estrangeira. *The ESPecialist. Pesquisa em Línguas para Fins Específicos. Descrição, Ensino e Aprendizagem*, 22(1), 75-85.

Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua. Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fernández, S. (2002). *Programa de Espanhol. Nível de Continuação. 11.º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.

Giasson, J. (2005). *La Lecture: de la Théorie à la Pratique*. Bruxelas: de Boeck.

Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2007). Breaking down words to build meaning: Morphology, vocabulary, and reading comprehension in the urban classroom. *The reading teacher*, 61(2), 134 - 144.

LEFFA, V. J. (2000). Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In V. F. Leffa (Orgs.) *As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem* (pp. 15-44). Pelotas: ALAB e Editora da Universidade Católica de Pelotas.

Lewandowski, T (1982). *Diccionario de lingüística* (2.ª ed.). Madrid: Eddiciones Cátedra.

Moreira, M. A. Q. (2000). *A aquisição de vocabulário por intermédio da leitura*. Tese de Doutorado em Letras. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

Nagy, W. E. (1995). *On the role of context in first-and second-language vocabulary learning*. Champaign, Ill.: University of Illinois at Urbana-Champaign, Center for the Study of Reading.

Nagy, W. E., Winsor, P., Osborn, J. & O'Flahaven, J. (1992). Guidelines for instruction in structural analysis. *Center for the Study of Reading*, 554, 2-11.

Nagy, W. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association.

Quintero, A. (1995). Un programa de intervención para la comprensión de textos: desarrollo de la fase previa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 28, 77-90.

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

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura. A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Texas Education Agency (2002). *Promoting Vocabulary Development: Components of Effective Vocabulary Instruction* (2.<sup>a</sup> edição on-line). Disponível em <https://www.nwf.org/pdf/2013%20NASA/Promoting%20Vocab%20Development.pdf>, consultado a 20/07/2015.

Vilaça, M. L. C. & de Lúna, P. M. (2012). Léxico no ensino de língua portuguesa: leitura e construção de sentido. *Revista Uniabeu*, 5 (11), 48-61.