

## A antecipação lexical na pré-leitura como estratégia didática para melhorar a compreensão textual

Miguel Baptista Miranda Correia<sup>1</sup>

### Resumo

O presente trabalho detalha um estudo realizado no Agrupamento de Escolas de Ermesinde, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Utilizando os princípios metodológicos da investigação-ação, o projeto teve como objeto a melhoria do conhecimento lexical e da compreensão textual de alunos do 7.º ano. A identificação da área de intervenção apoiou-se no conhecimento obtido através da observação direta da turma e de registos no diário de investigador. Considerando o papel determinante destes saberes na compreensão leitora, foram implementados dois ciclos de investigação-ação referentes ao ensino explícito do léxico na pré-leitura. Os resultados demonstram uma evolução positiva neste domínio, atestando a eficácia das atividades e a necessidade de outras investigações que adotem esta estratégia didática.

**Palavras-chave:** ensino do Português; léxico; competência lexical; pré-leitura, compreensão textual.

### Abstract

This work details a study carried out at the Ermesinde Secondary School as part of the Master's Degree in Portuguese Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education, taught at the Faculty of Arts of the University of Porto. Using the methodological principles of action-research, the project aimed to improve the lexical knowledge and textual comprehension of 7th grade students. The identification of the intervention area was based on the knowledge obtained through direct observation of the class and records in the researcher's diary. Considering the decisive role of this knowledge in reading comprehension, two research-action cycles were implemented regarding the explicit teaching of the lexicon in pre-reading. The results demonstrate a positive evolution in this domain, attesting to the effectiveness of the activities and the need for further investigations that adopt this didactic strategy.

**Keywords:** teaching Portuguese; lexicon; lexical competence; pre-reading, textual comprehension.

### Introdução

Primeiramente, a definição da prioridade deste projeto de Investigação-Ação (IA) – a competência léxico-gramatical de alunos do 7.º ano do Agrupamento de Escolas de Ermesinde (AEE) –, emergiu com base no perfil da turma e em registos, no diário de investigador, de participações orais e do desempenho em atividades de leitura-compreensão. A delimitação do problema não descurou a leitura dos documentos da política educativa do Agrupamento em apreço e das matrizes do ensino do Português.

Note-se que os alunos obtêm o conhecimento de uma palavra pelo seu uso em contexto, o que indica que a aprendizagem lexical é influenciada, de modo indelével, pelo contexto sociocultural. Devido ao facto de ser determinada pelo meio, esta beneficia de uma atitude intencional e programada, do professor, que objetive a diluição das diferenças apoiadas nas assimetrias sociais e culturais do contexto dos alunos (Araújo, 2011).

Ora, os dados recolhidos na turma do 7.º ano do AEE evidenciam, para além de escassos hábitos de leitura, um reduzido acervo vocabular dos discentes, perspetivado em função do léxico culto exigido na leitura-compreensão dos textos literários que constam do documento *Programa e Metas Curriculares do Português* (2015). Neste sentido, esboçou-se, como objetivo nuclear da prática letiva, o desenvolvimento do conhecimento lexical, na etapa da pré-leitura, com vista a agilizar o processo de compreensão textual.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

### Delimitação da área prioritária e formulação da questão de partida

Durante a observação das aulas de uma turma do 7.º ano do AEE, nos meses de setembro, outubro e novembro de 2020, foram registradas participações orais espontâneas dos discentes e respostas orais a questionários pedagógicos na sequência de atividades concernentes à leitura-compreensão de textos literários. Os dados registrados no diário de investigador foram coligidos com vista à sua interpretação, sistematizando-se algumas conclusões que nortearam o diagnóstico da área prioritária e a formulação da questão de investigação. Os dados que se apresentam na Tabela 1 encetaram uma reflexão sobre as estratégias passíveis de aprimorar as aprendizagens, a nível lexical, dos alunos.

**Tabela 1 – Dados registados no diário de investigador no início do ano letivo**

Atividade	Conclusões
O professor em formação inicial deu uma instrução que consistia em fazer com que os alunos referissem um sinónimo do verbo «narrar». Os alunos não o mencionaram sem uma intervenção adicional do professor.	Dependência do professor para a descodificação de sinónimos; ausência de estratégias que permitem inferir o significado das palavras pelo contexto.
Numa atividade de compreensão, os alunos não foram capazes de associar radicais com vista a descodificar o significado das palavras “terapia”, “terapêutico” e “tratamento”, apesar do contexto fornecido. pelo texto literário em questão.	Escassos conhecimentos sobre estruturas linguísticas e estratégias que permitem inferir o significado das palavras pelo contexto.

Assim, a recolha de dados através do diário do investigador contribuiu para a seleção, enquanto objeto geral de estudo da IA, da didática da gramática. Esta prioridade justifica-se pelas aprendizagens em curso que se registavam no âmbito lexical.

Acrescente-se, ainda, que os alunos questionavam frequentemente o professor em formação inicial sobre o significado de itens lexicais aquando da leitura de textos literários, tendo de recorrer aos glossários presentes no manual, o que se revelava insuficiente na descodificação do léxico culto necessário para as atividades propostas.

Além disso, a reduzida visibilidade do ensino do léxico associa-se aos poucos hábitos de leitura dos discentes, que contribuem para explicar o desprovimento vocabular apurado no início do ano letivo. A importância transversal desta temática verifica-se, desde logo, no documento orientador das *Aprendizagens Essenciais* (2018), em que o léxico se assume central para o ensino-aprendizagem, visto que “cada falante pensa e comunica com palavras” e “um deficiente acervo léxico dos alunos influencia, de forma negativa, o seu desenvolvimento cognitivo, comprometendo a sua integração numa sociedade cada vez mais complexa, exigente, culta e diversa” (Figueiredo, 2011: 367).

Com base nestas constatações, formulou-se uma questão de partida, tendo em conta que ela assume o papel de fio condutor do percurso investigativo (Pinto, 2016). A reflexão sobre a antecipação lexical na pré-leitura motivou a seguinte indagação teórico-prática: “de que forma o conhecimento lexical, fomentado através de atividades realizadas na pré-leitura, contribui para a compreensão textual dos alunos?”.

Neste sentido, efetuou-se uma revisão da literatura concernente aos pressupostos teóricos do ensino explícito do léxico na pré-leitura. Este estudo parte da premissa de que a promoção da competência léxico-gramatical, enquanto garante de uma boa compreensão textual, é um objetivo da aula de Português e de que se devem implementar estratégias específicas de ensino-aprendizagem destinadas à consecução dessa meta.

## Fundamentação teórica

### Léxico versus vocabulário

O léxico pode ser concebido como o conjunto de todas as palavras que fazem parte de uma língua (Correia & Lemos, 2005). Na verdade, os termos “vocabulário”, “glossário” e “dicionário” remetem para a mesma esfera conceitual, apesar de, por convenção terminológica, nomearem dimensões distintas (Villalva & Silvestre, 2014).

Note-se, ainda, a complexidade do conceito de “palavra”. A existência de múltiplas definições para o conceito decorre das suas várias componentes: fonológica, morfológica, sintática e semântica (Araújo, 2011). No *Dicionário Terminológico* (DT), o termo “palavra” aparece descrito como “item lexical pertencente a uma determinada classe, com um significado identificável ou com uma função gramatical e com forma fonológica consistente, podendo admitir variação flexional”.

Apesar de a palavra típica, no discurso escrito, corresponder a uma sucessão de caracteres delimitados por espaços em branco, as palavras podem assumir outras formas (Correia & Lemos, 2005). É possível recorrer a dois critérios empíricos para identificar uma palavra: a ordem fixa dos elementos e a inseparabilidade destes, o que prova que uma palavra composta é uma unidade e não uma frase (Rio-Torto et al., 2013).

Em acréscimo, o léxico mental corresponde a uma lista infinita de elementos que cresce à medida que se incorporam novos itens, representando o conjunto de entradas lexicais armazenadas na memória a longo prazo (Bartra, 2009).

O caráter dinâmico do léxico mental implica que os falantes analisem as estruturas linguísticas e as utilizem para formar novas palavras. Deste modo, a todas as palavras testadas como parte do léxico de uma língua, deve-se acrescentar os neologismos e as palavras possíveis (Rio-Torto et al., 2013). Logo, um manual, como um dicionário ou uma gramática, não preexiste ao conhecimento interno da língua, em virtude de resultar da sistematização e compactação desse mesmo conhecimento (Rodrigues, 2015).

Importa, por último, distinguir “vocabulário” de “léxico”. O primeiro corresponde a uma subdivisão do léxico. Um dicionário, por maior que seja a sua extensão, não abarca todas as palavras de uma língua, correspondendo a uma recolha que contém somente uma parte do léxico (Vilela, 1995). Por outro lado, o léxico traduz-se no conjunto virtual de todas as palavras ideais da língua (Correia & Lemos, 2005).

### O desenvolvimento da competência léxico-gramatical

Como se definiu anteriormente, o acesso ao que constitui o conhecimento lexical de cada aluno não é facilmente obtido, pois não pode ser estudado como um corpo físico passível de observação, sendo parte integrante da gramática (Villalva & Silvestre, 2014).

Enquanto a competência linguística concede primazia ao conhecimento formal das regras, a competência lexical engloba uma dimensão pragmática. Com efeito, cada aluno aprende novas palavras ao longo da vida, ou porque desenvolve interesses variados, ou porque a língua admite novos vocábulos para expressar outras realidades (Correia, 2020).

O ensino lexical constitui um aspeto preponderante na aquisição da gramática, por isso a competência léxico-gramatical deverá abarcar “os aspetos semânticos, pragmáticos, gramaticais, fonéticos e discursivos de cada item lexical” (E. Figueiredo, 2011: 367). Aprender um item lexical não se esgota na apreensão do seu significado e da sua forma fónica, assentando, igualmente, no conhecimento implícito (Duarte, 2011).

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



## O ensino explícito do léxico e a compreensão textual

Além da promoção do capital lexical, incumbe ao professor de Português desenvolver, nos alunos, uma consciência metalinguística de tipo lexical. Esta revela-se nuclear devido às estruturas linguísticas e gramaticais que compõem a competência léxico-gramatical dos falantes, nomeadamente o “conhecimento das propriedades das palavras que integram o nosso capital lexical” (Duarte, 2011: 10).

Ora, o ensino explícito do léxico promove a interligação de múltiplas áreas do saber, nomeadamente ao nível do conhecimento da palavra, ou seja, no seu significante, significado e uso. O conhecimento vocabular influencia, pois, o desempenho dos alunos na correção ortográfica e na compreensão leitora (Berthiaume et al., 2020).

De facto, para se atingir um nível elevado na competência de escrita, é necessário um conhecimento da língua que, em grande medida, é explícito. Analogamente, um elevado desempenho na compreensão leitora exige a interpretação das pistas estruturais contidas nos textos. Por estas razões, a antecipação da leitura deve implicar o reconhecimento de palavras, o estabelecimento de relações entre as unidades de sentido e a seleção da informação, mobilizando os conhecimentos do mundo dos discentes (Viegas et al., 2015).

Atendendo às vantagens da antecipação lexical previamente à abordagem dos textos, importa atentar na importância das atividades de leitura e de escrita neste processo. A aprendizagem da língua deve englobar o contacto com textos literários. Logo, uma abordagem holística, que articule tarefas de leitura e de escrita, revela-se mais eficaz do que a instrução direta proposta pelos métodos tradicionais (Berthiaume et al., 2020).

Assim, os bons leitores ativam mecanismos específicos de compreensão leitora, como a mobilização de conhecimentos e a realização de inferências, previsões e conexões com outros textos (Souza et al., 2012). Esta investigação centra-se na pré-leitura, que deve ser planificada de acordo com a natureza do texto que se irá analisar, pelo que o discente deve ser incentivado a ativar conhecimentos para a contextualização da leitura.

Deste modo, levando em consideração o carácter polissémico da linguagem verbal, considerou-se vantajoso o investimento lexical no momento imediatamente anterior à leitura, visto que “a investigação tem mostrado a relevância do ensino explícito de palavras novas como atividade de pré-leitura”, nomeadamente “se as palavras ensinadas estiverem associadas à ideia principal do texto” (Duarte, 2011: 26).

No que diz respeito às associações das palavras com os seus significados, atente-se que a aprendizagem das relações semânticas é uma tarefa complexa que requer o estabelecimento de conexões de significado entre palavras conhecidas e as representações iniciais dos alunos, como se verifica nas relações de sinonímia/antonímia e hiponímia/meronímia. A interação gerada pela discussão lexical, guiada pelo questionário do professor, promove a expressão dessas representações internas. Portanto, o ensino explícito do léxico beneficia de abordagens dialógicas nas quais se privilegiem ligações significativas entre itens lexicais (Lavoie et al., 2020).

Utilizaram-se, neste âmbito, jogos interativos desenvolvidos na plataforma *Learning Apps*. Recorreu-se, também, à Banda Desenhada (BD), que permite trabalhar estratégias do leitor e aprimorar o conhecimento lexical dos alunos (Sá, 2016). Na etapa em apreço, o seu uso incentiva os discentes a ativar conhecimentos sobre o tema abordado no texto, a formular hipóteses, previsões ou questões sobre o conteúdo e a recorrer ao contexto para descobrir o significado de palavras ou expressões desconhecidas (*ibidem*).

## Metodologia e objetivos da investigação

A natureza prática da IA torna-a pertinente quando se nomeia um problema no âmbito educacional. No caso da turma do 7.º ano, a área prioritária identificada assenta no escasso capital lexical dos alunos. Percorreu-se os momentos de planificação, ação, observação e reflexão, o que exigiu um olhar retrospectivo e prospetivo, traduzindo-se numa espiral de conhecimento e ação (Coutinho et al., 2009). Segundo estes autores, as fases desta metodologia englobam o desenvolvimento de um plano de ação, o estabelecimento de um consenso para o colocar em andamento, a observação dos efeitos e a reflexão sobre os resultados. Os dados procuraram corroborar as vantagens do ensino explícito do léxico na pré-leitura, e a sua recolha operacionalizou-se através da análise documental de trabalhos efetuados pelos alunos e de anotações no diário de investigador.

Destarte, o percurso de aprimoramento do conhecimento lexical foi programado para ocorrer em distintos momentos do ano letivo. No sentido de delinear um caminho que permitisse dar resposta à pergunta de partida, deli-

mitaram-se dois objetivos específicos:

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

### Plano de ação

O projeto foi desenvolvido no ano letivo 2020/2021, tendo sido efetuada uma intervenção no 1.º período e outra no 3.º período, que correspondem a dois ciclos de IA. O desfazamento temporal das aulas deve-se às circunstâncias epidemiológicas (interrupção do ensino presencial e passagem ao ensino remoto de emergência, que se iniciou em fevereiro de 2021). No entanto, realizaram-se no 2.º período, paralelamente aos ciclos, três atividades de ensino do léxico na pré-leitura com recurso a jogos digitais.

A pré-leitura da aula inaugural do 1.º ciclo de IA, lecionada a 11 de novembro de 2020, com duração de 100 minutos, desdobrou-se em dois momentos: a audição de um texto para compreensão do oral e o estabelecimento de relações associativas entre palavras e imagens com vista à decifração do vocabulário presente na sequência inicial de *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen (2004).

A primeira etapa visava, a partir da audição de um excerto do conto “O Abeto”, de Hans Christian Andersen, incentivar a criação da imagem mental referente ao conceito de “abeto”, elemento referido na sequência inicial da obra. Previa-se que a palavra fosse desconhecida pelos alunos, tal como se confirmou no decurso da aula, tanto ao nível da forma fónica (significante) como do significado subjacente. Seguidamente, os alunos visualizaram a imagem correspondente, que foi projetada pelo professor.

Num segundo momento da pré-leitura, à qual foi concedido maior destaque, efetuou-se a associação entre vocábulos e imagens relativas às estações do ano dinamarquesas com o objetivo de explorar o léxico da sequência descritiva. Neste sentido, após a exposição de cartazes com algumas imagens selecionadas, mobilizou-se o conhecimento prévio dos alunos, designadamente alguns saberes interdisciplinares relativos à geografia, e incitou-se a formulação de hipóteses que agilizassem a compreensão textual.

A antecipação lexical incluída na sequência didática considerou, portanto, a rede de relações formais e semânticas que um item lexical mantém com outros lexemas, bem como os usos metafóricos da língua, acolhendo as especificidades do registo literário.

Embora não se tenha definido, de modo explícito, os conceitos de holónimo/merónimo e hiperónimo/hipónimo, o professor, consciente das potencialidades pedagógicas das relações semânticas entre palavras, utilizou-os no questionário oral. Após a exposição da imagem da “bétula”, as “folhas” foram identificadas como remetendo para uma das suas partes, assim como as “ramagens”, o que constitui uma relação de holonímia/meronímia.

Constatam-se outras relações de hierarquia semântica. O hiperónimo “floresta” associa-se aos hipónimos “pinheiros”, “tílias”, “abetos”, “carvalhos”, “bétulas”, “ervas”, “musgos”, “pedras”, “cogumelos”, “morangos selvagens”, “flores”, “amoras” e “relvas” que, por sua vez, configuram os recursos expressivos, em particular as adjetivações e metáforas. A enumeração de elementos da fauna e flora dá lugar a sensações auditivas, em que as aliterações desencadeiam um efeito onomatopéico. Desta forma, as relações semânticas entre os vocábulos servem para antecipar os dados textuais.

A partir da reflexão com base nos dados recolhidos, optou-se por prosseguir a planificação de aulas que estimulassem a aprendizagem de novas palavras, particularmente através da associação textos e imagens. Atestou-se, com as atividades até então realizadas, que esta proposta influi positivamente no conhecimento lexical.

Neste sentido, a sequência didática presente no 2.º ciclo de IA adotou como estratégia o uso da Banda Desenhada (BD). Adaptou-se o poema “Pedra Filosofal”, de António Gedeão (Gedeão, 1975), a uma BD, através da plataforma *Storyboard That*. A associação entre texto e imagem na pré-leitura da aula de 100 minutos, lecionada a 28 de abril de 2021, subsidiou-se, então, numa narrativa apropriada à faixa etária dos alunos.

Considerando as enumerações, comparações e metáforas que configuram a “Pedra Filosofal”, bem como o seu vocabulário técnico-científico e bucólico, utilizou-se a BD, na pré-leitura, com o objetivo de ampliar o repertório le-



xical. Num momento inicial, projetaram-se as vinhetas da BD, que foram lidas expressivamente por alunos. As palavras, cujo significado se antevia que fosse desconhecido, estavam destacadas a negrito. Seguidamente, expuseram-se os versos correspondentes. A estratégia replicou-se na análise das primeiras três estrofes. Do *corpus* faziam parte os seguintes itens: “tela”, “radar”, “vitral”, “máscara grega”, “ultrassom”, “passarola voadora”, “bastidor”, “rosa dos ventos”, “mapa”, “ribeiro”, “álacre”, “base”, “fuste”, “capitel”, “ogiva”, “pináculo”, “contraponto”, “alquimista”, “Colombina”, “locomotiva” e “passarola voadora”.

No final da leitura orientada de cada segmento textual, os discentes realizaram atividades de preenchimento de espaços em branco com vista a sistematizar o vocabulário e a expressividade dos recursos. Visualizaram um excerto do filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, com o intuito de explorar o título. Assim, relacionaram a imagem mental criada com a possibilidade de expansão do seu sentido. Além disso, o poema tem um lugar no cancionero popular. Tendo em vista a fluidez sonora do poema, deu-se a conhecer a versão musicada de Manuel Freire, que permitiu aos alunos consolidar o léxico.

A atividade proposta para trabalho de casa consistiu numa ficha de trabalho que exigia a integração do vocabulário da “Pedra Filosofal” nos seus domínios concetuais. Na elaboração desta ficha de trabalho de monitorização da aprendizagem lexical apreciaram-se os vários campos lexicais do poema “Pedra Filosofal”. Tendo em mente o processo de conhecimento de um item lexical, que implica reconhecê-lo como unidade e ativá-lo no dicionário mental, incluiu-se um novo campo lexical (Espaço/Universo), o que visava o cruzamento de redes concetuais e antecipar o tema do poema “Máquina do Mundo”, do mesmo autor, a analisar noutra sequência didática.

Por último, as atividades de ensino do léxico realizadas no 2.º período pretendiam facilitar a assimilação do significado de determinadas unidades lexicais. A demorada descodificação revelava-se, analogamente, um entrave à compreensão textual.

No que concerne ao conto “Ladino”, de Miguel Torga, nos primeiros parágrafos constata-se uma sequência de atos ilocutórios de complexa classificação. Esta análise ancora-se no conhecimento lexical dos discentes. Implementaram-se, neste seguimento, jogos interativos que pretendiam auxiliar na descodificação do vocabulário, e que incidiram nas relações de sinonímia e antonímia. Este tópico foi selecionado dado que a utilização de situações contextualizadas ajuda os alunos a inferirem o significado de unidades lexicais e a recuperarem o léxico já aprendido, bem como a relacionarem os seus conhecimentos prévios com outros constituintes morfológicos (Soares, 2016).

## Resultados Obtidos

A atividade de monitorização da aprendizagem lexical (ficha de trabalho sobre o poema “Pedra Filosofal”) demonstrou uma evolução positiva na competência léxico-gramatical dos alunos. Esta ilação sustenta-se no facto de os discentes terem reconhecido as palavras do poema e procedido à sua integração em campos lexicais.

Desta forma, a antecipação do vocabulário possibilitou a integração dos itens no léxico mental e a sua utilização em atividades que implicavam distintas operações cognitivas. Em acréscimo, as estatísticas de acesso aos jogos interativos, disponibilizadas pelo website *Learning Apps*, comprovam a utilização frequente, pelos alunos, destes exercícios de exploração lexical, ultrapassando uma centena de acessos. Os mesmos assertam o empenho nas tarefas que adotaram este enquadramento pedagógico-didático.

Como indicador da evolução do conhecimento lexical, analisaram-se os glossários elaborados pelos alunos, visto que correspondem ao uso intencional de uma estratégia de aprendizagem (Carrilho, 2015). A maioria dos alunos procedeu, apenas, ao registo do termo e do significado, sem referir a fonte. Subentende-se que esta terá sido a *Internet*, quando o glossário foi preenchido em casa, ou as intervenções do professor, quando realizado na aula. Alguns alunos registaram itens apreendidos no 1.º ciclo de IA, tais como “abeto”, “azáfama” e “grinalda”. Em três entradas, um aluno apontou mais do que um significado, tendo assimilado que as palavras podem ter vários sentidos num texto.

No 1.º ciclo de IA, em que se recorreu à associação entre palavras e imagens, os dados atestam a familiarização com a estrutura da sequência descritiva de *O Cavaleiro da Dinamarca*. Os discentes integraram vários hipónimos

num hiperónimo e foram capazes de classificar os recursos expressivos. Por outro lado, no 2.º ciclo de IA, o ensino do léxico possibilitou, novamente, a identificação mais célere dos recursos expressivos, sendo que se incentivou o recurso ao léxico mental para descodificar o significado de palavras não utilizadas no discurso corrente. Contribuiu-se, neste seguimento, para uma aprendizagem ao nível do reconhecimento do significante, da integração do significado no léxico mental e da utilização do item lexical em contextos/cotextos diferenciados, conforme evidenciam as anotações do diário de investigador presentes nas Tabelas 1 e 2.

Dados coligidos no diário de investigador
No que respeita à audição do conto “O abeto”, os alunos, apesar de terem revelado inicialmente que desconheciam o significado do nome que compunha o título, foram capazes de identificar o sentido do mesmo a partir do contexto. Durante o questionário oral implementado pelo professor, os discentes associaram o “abeto” a uma árvore típica da floresta dinamarquesa.
Na atividade em que se associaram imagens e palavras para a descodificação do vocabulário sobre as estações do ano dinamarquesas, verificou-se o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas. Os discentes foram capazes de integrar os vários hipónimos, mencionados pelo professor durante o questionário oral, no hiperónimo “floresta”. Alguns alunos referiram que conheciam a imagem, porém não a associavam a uma “palavra em concreto”, o que se sucedeu, a título de exemplo, quando se explorou o significado da palavra “bétula”.
Um dos alunos referiu, durante o questionário oral, que o texto possuía “muitos adjetivos e enumerações”. O contributo deste discente foi retomado, pelo professor em formação inicial, aquando da resolução da ficha de trabalho sobre os recursos expressivos, o que contribuiu para a identificação das duplas/triplas adjetivações e enumerações. No entanto, foram colocadas dúvidas acerca da definição de metáfora, pelo que a sua identificação não foi imediata.

**Tabela 1 – Dados do 1.º ciclo de Investigação-Ação**

Dados coligidos no diário de investigador
A inclusão, na sequência didática do bloco de 100 minutos, de momentos destinados à leitura expressiva e análise de uma BD exerceu um impacto positivo na motivação dos discentes, que rapidamente se envolveram nas atividades propostas. Neste sentido, o ritmo da aula tornou-se mais célere do que se tinha previsto na planificação, o que permitiu consignar mais tempo à abordagem textual, designadamente ao estilo da poesia de António Gedeão.
Os alunos responderam com entusiasmo aos desafios relacionados com a identificação dos recursos expressivos no final da leitura expressiva da BD, visto que os exercícios se articulavam com a história e preconizavam a síntese das suas ideias principais. .
Atestou-se a curiosidade dos estudantes relativamente ao diálogo das personagens na BD e ao facto de este incluir palavras como “bichinho áacre”, “alquimista”, “contraponto”, “Colombina”, “Arlequim”, “passarola voadora” e “ultrassom”. Sempre que possível, articulou-se o ensino do léxico com o conhecimento prévio dos alunos, o que se constatou na exploração das palavras “base”, “fuste” e “capitel”, que conheciam das aulas de História. Quando os alunos não tinham um ponto de referência, o professor introduziu alguns promenores históricos, a par da visualização das imagens correspondentes, que visavam a descoberta do significado.

## Dados coligidos no diário de investigador

Num exercício em que tinham de continuar a enumeração da terceira estrofe do poema, os discentes mencionaram os seguintes nomes comuns: “alegria”, “futebol”, “desporto”, “gastronomia” e “meta”. Alguns carecem de um determinante artigo definido ou indefinido, visto que o verso a completar era “o sonho é...”. Não obstante, a atividade articulou as vivências pessoais dos alunos e criou um espaço de partilha profícuo para a aprendizagem lexical.

**Tabela 2 – Dados do 2.º ciclo de Investigação-Ação**

### Considerações finais

Este estudo empírico representa um modesto contributo referente às vantagens do ensino do léxico na pré-leitura na compreensão textual de alunos do 7.º ano. Retoma-se, assim, a questão de partida do projeto de investigação-ação no sentido de gizar algumas considerações finais: “de que forma o conhecimento lexical, fomentado através de atividades realizadas na pré-leitura, contribui para a compreensão textual dos alunos?”.

É possível concluir primeiramente, no que concerne ao papel do conhecimento lexical na leitura-compreensão, que este influi na qualidade da abordagem dos textos. De forma mais ou menos explícita, os dados obtidos confirmam a importância desta área na resolução de problemas concretos em tarefas realizadas em contexto de aula.

Deste modo, a importância de uma postura reflexiva sobre a linguagem justificou a conceção cuidadosa dos materiais didáticos, visando, para além do conhecimento linguístico, o desenvolvimento da compreensão leitora, desbloqueando o impasse na descodificação do significado das palavras presentes nos textos literários. Por outro lado, a exploração lexical com recurso a jogos interativos revelou-se uma ferramenta útil no envolvimento dos estudantes, podendo ser usada no âmbito da compreensão de textos com maior complexidade, nomeadamente na identificação dos recursos expressivos.

Note-se que a elaboração autónoma de listas de vocabulário constitui um comportamento estratégico de aprendizagem vocabular dos alunos e reflete o contributo que desempenham as ações implementadas no âmbito do ensino explícito do léxico. Esta dimensão torna os discentes “capazes de reter e recuperar de forma efetiva palavras novas” (Carrilho, 2015, p. 23), e contrasta com o desinteresse noutras tarefas.

No entanto, devem apontar-se alguns constrangimentos do projeto, tais como:

- o facto de a amostra ser reduzida e de não existir um grupo de controlo;
- o limitado número de aulas do projeto de investigação-ação;
- a existência de impedimentos na recolha dos dados, provocados por atrasos dos alunos na entrega dos trabalhos propostos;
- o reduzido inventário de estratégias, tendo sido aplicadas somente aquelas que se consideravam mais relevantes para a turma alvo do projeto;
- não se terem planeado oficinas de escrita, que podem constituir momentos de aperfeiçoamento do conhecimento lexical.

Com efeito, apesar dos constrangimentos elencados, a associação entre palavras e imagens permite criar uma imagem mental do texto, facilitando a identificação da sua estrutura prototípica, como se verificou na antecipação lexical da sequência de *O Cavaleiro da Dinamarca*. A reutilização dos itens lexicais veiculados na pré-leitura origina efeitos positivos na integração dos mesmos no léxico mental. Contribui-se, assim, para uma aprendizagem ao nível da integração dos itens noutros contextos e cotextos.

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

Com vista a incitar à realização de estudos que se focalizem no ensino do léxico na pré-leitura, ancorados nas especificidades textuais e adequados às capacidades linguísticas dos alunos, sugerem-se caminhos futuros de investigação.



Urge aumentar o investimento no conhecimento explícito da língua e importa investigar o conhecimento didático de que os professores precisam para desenvolver, de forma sistemática, o ensino explícito do léxico nas suas aulas. Por último, seria relevante medir, através de testagem explícita, os conhecimentos lexicais dos alunos no início de um ano letivo e no final de uma intervenção do tipo da de que se deu conta neste estudo.

Em suma, apesar das limitações que decorreram do número de aulas lecionadas, de nem todas poderem ter sido dedicadas à questão do léxico e do facto de os alunos evidenciarem resistência a atividades que implicassem maior reflexão, assevera-se que a antecipação lexical constitui uma oportunidade para a melhoria do conhecimento lexical. Esta abordagem revela-se pertinente quando os discentes revelam lacunas ao nível de estratégias de análise estrutural. Neste sentido, o ensino explícito de léxico apela à curiosidade epistemológica, resultando em aprendizagens significativas.

## Bibliografia

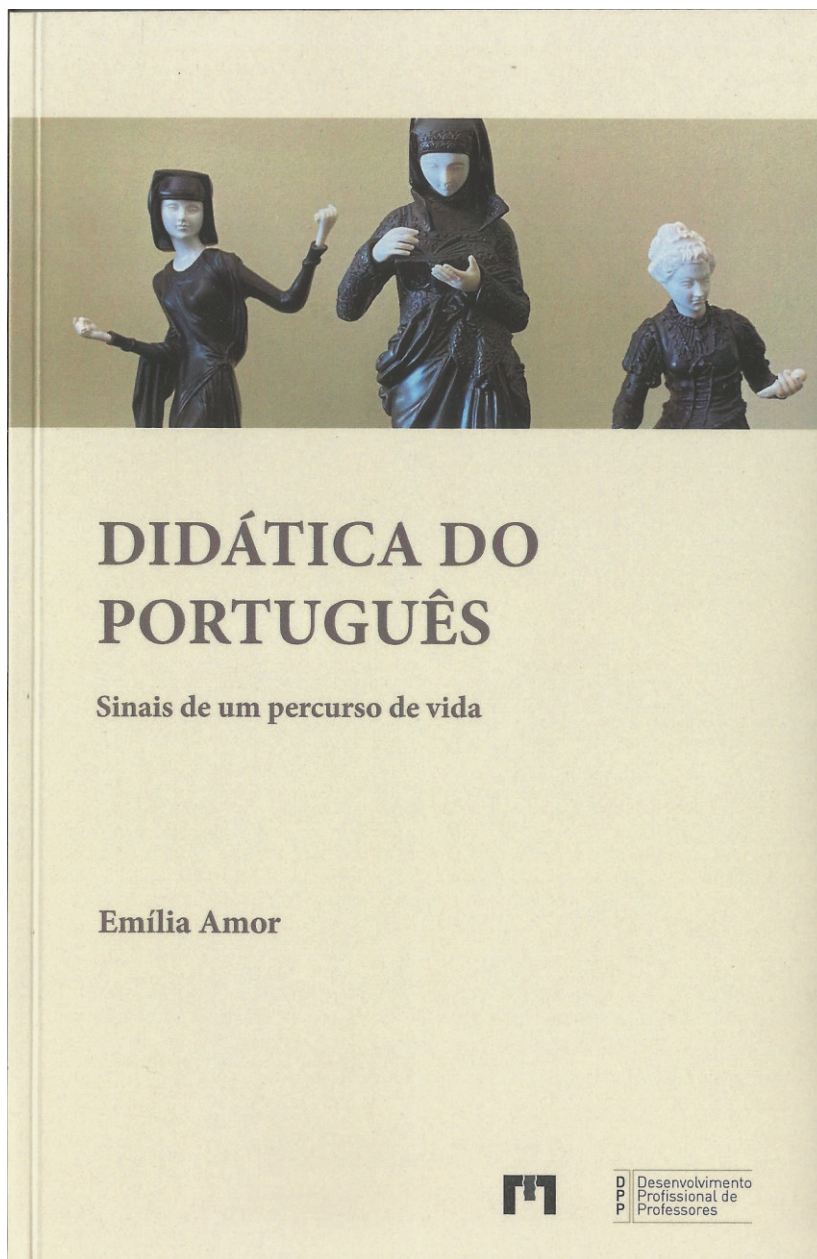
- Andresen, S. (2004). *O Cavaleiro da Dinamarca*. Figueirinhas.
- Araújo, C. (2011). O Lugar das Palavras na Aula de Língua Materna. *Eduser – Revista de Educação*, 3 (2), 60-81.
- Bartra, A. (2009). La enseñanza del léxico. In E. Miguel. (Org.), *Panorama de la Lexicología* (pp. 435-463). Editorial Ariel.
- Berthiaume, R., Anctil, D., & Daigle, D. (2020). Les effets d'un dispositif d'enseignement du vocabulaire pluridimensionnel et multimodal sur les connaissances lexicales d'élèves en quatrième primaire. *Lidil: Revue de linguistique et de didactique des langues. Recherches actuelles en didactique du lexique: avancées, réflexions, méthodes*, (62).  
<http://journals.openedition.org/lidil/8502>. [Consultado a 4-5-2022]
- Carrilho, A. (2015). *Aprendizagem estratégica de vocabulário em português língua segunda e português língua estrangeira* [Tese de Doutoramento, Universidade da Beira Interior]. Repositório digital da UBI.  
<http://hdl.handle.net/10400.6/3963> [Consultado a 4-5-2022]
- Correia, M. (2020). *Os jovens têm um vocabulário reduzido?* Diário de Notícias.  
<https://www.dn.pt/edicao-do-dia/14-nov-2020/os-jovens-tem-um-vocabulario-reduzido-13033800.html>  
 [Consultado a 4-5-2022]
- Correia, M. B. (2021). *Vantagens do ensino explícito do léxico na pré-leitura: um estudo pedagógico-didático numa turma do 7.º ano* (Relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Repositório Aberto da Universidade do Porto.  
<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/138266>. [Consultado a 4-5-2022]
- Correia, M., & Lemos, S. (2005). *Inovação lexical em português*. Edições Colibri e Associação dos Professores de Português.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355- 379.
- DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação.  
<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-o> [Consultado a 4-5-2022]
- DGE (s/d). *Dicionário Terminológico para Consulta em Linha*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação.  
<http://dt.dge.mec.pt/index.php?id=n127> [Consultado a 4-5-2022]
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical* (colab. M. Colaço, M. J. Freitas, A. Gonçalves). Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Figueiredo, E. (2011). O desenvolvimento da competência lexical. Algumas notas sobre o ensino-aprendizagem do léxico no Ensino Secundário. In I. M. Duarte, O. Figueiredo, (Eds.), *Português, Língua e Ensino* (pp. 365-386). U. Porto Editorial.

- Figueiredo, O. (2011). Ensino-aprendizagem do léxico. Orientações metodológicas. In I. M. Duarte, O. Figueiredo, (Eds.), *Português, Língua e Ensino* (pp. 345-362). U. Porto Editorial.
- Gedeão, A. (1975). *Poesias completas (1956 – 1967)*. Portugália.
- Laranjeira, R. (2013). *Desenvolvimento lexical: perspectivas e práticas de professores no 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.  
<http://hdl.handle.net/10400.21/3129> [Consultado a 4-5-2022]
- Lavoie, C., Blanchet, P., & Pellerin, M. (2020). Lexical Discussion: A Dialogical Approach for Semantic Relationships Analysis. *Lidil: Revue de linguistique et de didactique des langues. Recherches actuelles en didactique du lexique: avancées, réflexions, méthodes*, (62).  
<http://journals.openedition.org/lidil/8456>. [Consultado a 4-5-2022]
- MEC (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf).  
[Consultado a 4-5-2022]
- Pinto, M. G. (2016). A escrita académica: um jogo de forças entre a geração de ideias e a sua concretização, *Signo*, 41, 53-71.
- Rio Torto, G., Rodrigues, A., Pereira, A., Pereira, R., & Ribeiro, S. (2013). *Gramática Derivacional do Português*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Rodrigues, A. S. (2015). *A Gramática do Léxico. Morfologia Derivacional e Léxico Mental*. Lincom.
- Sá, C. (2016). Banda desenhada e desenvolvimento de competências de leitura e escrita. *Exedra, Número temático – Entre a investigação e as práticas em Didática do Português: alguns diálogos*, 37-86.  
<https://ria.ua.pt/handle/10773/18941> [Consultado a 4-5-2022]
- Soares, C. (2016). *(Des)cobrir as palavras: a morfologia como estratégia para incrementar o capital lexical dos alunos* (Relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Repositório Aberto da Universidade do Porto.  
<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/87870>. [Consultado a 4-5-2022]
- Souza, R., Giotto, C., & Silva, J. (2012). Educação Literária e Formação de Leitores: Da leitura em si para leitura para si. *Ensino em Re-vista*, 19 (1), 194-214.
- Viegas, F., Aido, J., Redes, L., Sousa, M., & Reis, S. (2015). *Texto, Gramática e Ensino do Português – Manual de apoio à formação*. Associação dos Professores de Português.
- Vilela, M. (1995). *Ensino da Língua Portuguesa: léxico, dicionário, gramática*. Almedina.
- Villalva, A., & Silvestre, J. (2014). *Introdução ao estudo do léxico. Descrição e análise do Português*. Editora Vozes.

# Didática do Português - Sinais de um percurso de vida de Emília Amor

Ensaaios sobre o ensino do Português

## Apresentação do livro



**Biblioteca Municipal de Alcântara**, Rua José Dias Coelho, 27, Lisboa  
**20** de dezembro, **14h**

