

O Lugar das Palavras na Aula de Língua Materna The Place of Words in the Native Language Lesson

Carla Barreira Araújo

Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação
carla.araujo@ipb.pt

Resumo

Esta comunicação pretende situar-nos no contexto pedagógico-didático de promoção da competência lexical, no âmbito da aula de Língua Materna. Reveste-se de suma importância que os professores e educadores conheçam os mecanismos através dos quais se opera o desenvolvimento conceptual e lexical e se sintam estimulados a criar na sala de aula situações que promovam esse mesmo desenvolvimento. Como falantes, as crianças alcançam o conhecimento de uma palavra pelo uso da palavra em contexto, o que significa que a riqueza e precisão lexicais são extremamente influenciadas pelo contexto sociocultural dos alunos. Devido ao facto de se apresentar fortemente determinada pelo meio, a vertente vocabular deve beneficiar de uma atitude pedagógica, por parte do professor, que conduza à ultrapassagem das diferenças baseadas nas assimetrias sociais e culturais dos alunos. Neste sentido, é fundamental traçar como objectivo educativo o desenvolvimento da competência lexical dos alunos, dando às palavras um lugar central na aula de Língua Materna, no sentido de transpor as barreiras limitadoras do acesso ao saber transdisciplinar e do desenvolvimento integral dos alunos. Ao longo desta comunicação, procuraremos reflectir sobre as seguintes questões: Qual é a importância do conhecimento lexical no sucesso escolar? O que significa saber uma palavra? O que a aula de Língua Materna pode fazer para desenvolver e enriquecer a competência lexical dos alunos? **Palavras-Chave:** Léxico; Vocabulário; Vocábulo; Palavra; Competência Lexical.

Abstract

This communication aims to situate ourselves in the context of pedagogical and educational promotion of lexical competence, in the Native Language Lesson. It is of utmost importance that teachers and educators know the mechanisms through which operates the lexical and conceptual development and feel encouraged to create class situations that promote this development. As speakers, children come to know a word by using the word in context, which means that the lexical richness and accuracy are extremely influenced by the sociocultural context of the students. Due to the fact that it is strongly determined by the social environment, the vocabulary aspect should benefit from a teaching by the teacher, leading to bridging the differences based on social inequalities and cultural of students. Therefore, it is essential to trace the development of educational purpose lexical competence of students, giving a central place to the words in the Native Language Lesson, to overcome the barriers limiting access to disciplinary knowledge and development full of students. Throughout this communication, we aim to reflect on the following questions: What is the importance of lexical knowledge in school success? What does knowing a word? What the Native Language Lesson can do to develop and enhance the lexical competence of students? **Keywords:** *Lexicon; Vocabulary; Term; Word; Lexical Competence.*

Introdução

A primeira parte desta comunicação incide sobre o conceito de palavra e de competência lexical. Numa segunda parte, procuraremos reflectir sobre a importância do conhecimento lexical no sucesso escolar. Seguidamente, serão abordados alguns dos aspectos envolvidos no conhecimento das palavras e, por fim, apresentaremos algumas

propostas pedagógicas, tendo em vista o desenvolvimento e enriquecimento da competência lexical dos alunos.

Palavra e competência lexical

Ao longo dos tempos, desde a Antiguidade aos nossos dias, verifica-se uma panóplia muito diversificada de definições relativas ao conceito de palavra, decorrentes das suas diferentes componentes: fonológica, morfológica, sintáctica e semântica. Todavia, a ausência de uma definição satisfatória de palavra é reiterada por linguistas de todas as escolas. Segundo Greimas (2002), *depois de 1930, não se encontra nenhuma definição satisfatória de palavra* (p. 29). Tendo em vista o contorno da situação, surgiram inúmeras definições de léxico.

Não sendo nosso objectivo problematizar o conceito de léxico, procedemos, no entanto, à apresentação de possíveis definições do respectivo conceito, no sentido de contornar as dificuldades teóricas e metodológicas que o conceito de palavra levanta. Assim,

Existem três definições comuns de léxico, orientadas pela escolha entre o morfema e a palavra [...] ou pela rejeição das unidades da classe fechada ditas "gramaticais" que se opõem às unidades da classe aberta, ditas "lexicais", a saber: 1) todos os morfemas (livres e presos); 2) conjunto de palavras; 3) todas as unidades da classe aberta (morfemas e palavras ou palavras apenas) (Rey-Debove, 1998, p. 25).

Léxico: 1) todos os lexemas de uma língua; 2) todos os lexemas, morfemas gramaticais de uma língua e as regras do seu funcionamento (Mortureux, 2004, p. 189).

Lehmann e Martin-Berthet (2000) apresentam-nos a seguinte concepção de léxico: *O conjunto de palavras de uma língua constitui o seu léxico. Este conjunto divide-se em subconjuntos, de acordo com um número de variáveis; ele não é fechado e os seus contornos não são fixos de forma absoluta* (p. 3). Através da análise das definições anteriormente transcritas, podemos retirar algumas conclusões. A primeira relaciona-se com os termos morfema e lexema que representam uma conceptualização de palavra. No entanto, o conceito de morfema remete-nos para uma abordagem formal relacionada com a perspectiva distribucionalista e transformacionalista. O conceito de lexema permite-nos associar à dimensão formal uma vertente semântica, tal como construir um paradigma em que a unidade lexical pode ser analisada sem recorrer ao contexto, ou seja, de forma isolada.

Neste âmbito, Mortureux define o lexema como *unidade lexical da língua virtual e, na maioria das vezes, polissémica, é o signo caracterizado (no ponto de vista semântico) por denominação*

(*ibidem*, p. 189). Neste sentido, o conceito de lexema possibilita a ultrapassagem da questão das bases não autónomas.

A segunda conclusão relaciona-se com o antagonismo *lexical* vs. *gramatical* que organiza os fundamentos teóricos da linguística até à década de 70 do século passado. Consequentemente, somente a partir dos anos 80, a lexicologia transpõe essa dicotomia, integrando no seu campo de estudos as unidades da classe *gramatical*.

A terceira conclusão gira em torno da relação entre a morfologia e a sintaxe. A distinção entre morfologia lexical e morfossintaxe verifica-se na oposição *morphème libre et lié/mots dérivés et composés* (cf. Apothéloz (2002)).

A pertinência da terceira definição reside no facto de nos permitir pensar as mutações operadas em linguística. Mutações essas que estão intimamente relacionadas com a importância que o léxico adquiriu, no quadro da linguística geral, a partir da segunda metade do século passado. Tal como Singleton (1999) salienta, *as coisas mudaram um pouco nos últimos dez anos* (p. 11).

A evolução dos modelos da gramática generativa opera-se

(...) a partir da constatação de que muitos aspectos atribuídos à sintaxe não podiam ser explicados sem ter em consideração a dimensão lexical. Do mesmo modo, a denominação léxico-gramática que identifica a metodologia elaborada por Maurice Gross é nesse aspecto esclarecedor. Movido pela procura da exaustividade, Maurice Gross confronta-se com a necessidade de uma articulação estreita entre léxico e sintaxe. Esta nova dimensão conferida ao conceito de léxico contribui para a renovação metodológica em lexicologia (Pereira, 2003, p. 51).

Rio-Torto preconiza que

A inter-relação entre léxico e gramática tem sido largamente evidenciada pela investigação levada a cabo no último meio século. Os desenvolvimentos em psicolinguística, em psicologia cognitiva e em neurociências da linguagem vêm demonstrando que o processamento da linguagem e dos signos linguísticos se faz de forma articulada e conexional, complementando-se as diferentes dimensões — funcionais, gramaticais e lexicais, paradigmáticas, sintagmáticas e discursivas de uma palavra para a caracterização e para o funcionamento da mesma.

No léxico há (i) palavras invariáveis, isto é, de estrutura interna invariável, e (ii) palavras variáveis, cuja configuração morfológica é afectável por variação sintacticamente determinada, há (iii) palavras funcionais, como as preposições, as conjunções e os conectores em geral, e (iv) palavras ou combinatórias de palavras a que, por contraste com as gramaticais ou funcionais, e à falta de melhor denominação, se convencionou chamar de unidades lexicais. Trata-se de nomes, de adjectivos, de verbos, mas também de unidades lexicais pluriverbais, mais ou menos abertas a variações na sua estrutura consoante o grau de (não)fixidez que as caracteriza.

As unidades lexicais, no seu todo, e em cada um dos seus termos constituintes, são portadoras de significação lexical e/ou de significação gramatical. A gramática de uma unidade lexical não é dissociada da sua significação léxico-

gramatical, da estrutura conceptual que a suporta, e do universo referencial para que remete (Rio-Torto, 2006, p. 2).

Neste âmbito, Rodrigues também considera que

[...] a língua se encontra organizada numa arquitectura tecida em interfaces, em que cada módulo da língua estabelece contacto com os restantes, independentemente do seu teor. [...] Sendo o domínio (geno)lexical um campo de interfaces entre os níveis fonético-fonológico, morfológico, semântico, sintáctico e pragmático, só poderá atingir-se um conhecimento satisfatório do funcionamento das unidades lexicais se se tiverem em consideração todas estas dimensões (Rodrigues, 2004, p. 130).

No presente estudo, importa ainda sublinhar que, no *Dicionário de Termos Linguísticos*, AIT, é-nos apresentada a seguinte definição de palavra: *Unidade linguística sintacticamente inanalísável, pertencente a uma categoria sintáctica, como nome, verbo ou preposição* (p.5). À semelhança dos autores do *Dicionário Terminológico* é nossa percepção que podemos definir a palavra como um [a] *tem lexical pertencente a uma determinada classe, com um significado identificável ou com uma função gramatical e com forma fonológica consistente, podendo admitir variação flexional*.

No seguimento de Vilela, entendemos o conceito de palavra no sentido de unidade semântico-lexical (cf. Vilela 1994, p. 52-53), ou seja, partimos do significado lexical da palavra como resultado dos elementos que a integram (bases, afixos e paradigma formativo). A palavra, concebida como um produto global, situa-se nos vários níveis do sistema linguístico em que opera.

As palavras são uma das ferramentas básicas da linguagem; constituem símbolos que nos permitem representar a realidade do mundo que nos envolve. A representação dessa realidade não é a própria realidade, uma vez que apenas a representa. De certa forma, representar é tornar presente o real. A representação do real pode ser consumada de distintas formas, por exemplo, através da pintura, do gesto... ou das palavras (Sim-Sim, 1998). O processo de atribuição de um nome à realidade que esse nome representa designa-se por nomeação, sendo a palavra, como constatámos anteriormente, a representação verbal dessa realidade. Segundo Sim-Sim,

Falamos através das palavras, as quais são a face visível de conceitos subjacentes. O desenvolvimento lexical, iniciado antes da produção das primeiras palavras, é um processo contínuo e deslumbrante que se prolonga por toda a vida do sujeito e cujos efeitos se reflectem nas interacções sociais e nas aquisições escolares, como é particularmente o caso da compreensão de leitura (Sim-Sim, 1998, p. 109).

Deveras revisitado pelos investigadores interessados nas questões da linguagem, o conceito de competência (Chomsky, 1965) permite considerar, num plano puramente teórico, a existência de um falante ideal. Independentemente das reflexões que a palavra

competência originou e à margem de qualquer tomada de posição teórica, o conceito de competência lexical (cf. Trévillle e Duquette, 1996, p. 98) é, do ponto de vista operacional, extremamente variável. No âmbito da presente comunicação, será, pois, fundamental, para compreender a noção de competência lexical, a concepção dinâmica do processo de aquisição e desenvolvimento do léxico, e o conceito de locutor ideal (indivíduo pertencente a uma comunidade linguística teoricamente homogénea). A competência lexical do falante deverá ser entendida como a sua capacidade para compreender e produzir palavras; de decidir sobre a gramaticalidade das mesmas, assim como da sua correcta inserção em contexto, uma competência lexical ideal. Verifica-se que o processo de aquisição linguística em geral, e da aquisição do léxico em particular, é um processo dinâmico, apesar da possibilidade de conceber níveis de paralisação ou estáticos, assim como de regressão e de reaquisição. A performance permite determinar hipotéticos níveis de competência ou de incompetência. Relativamente a esta questão, importa salientar que as fronteiras são ténues, devido ao facto de a performance não traduzir sempre o nível de competência do falante. Alguns factores como, por exemplo, o perfil do aluno e o contexto de produção dos enunciados podem influenciar a sua performance.

A importância do conhecimento lexical no sucesso escolar

Apesar da reflexão sobre a formação de professores de Português não seja o alvo desta comunicação, gostaria de tecer em torno da mesma um breve comentário, uma vez que, para executar a prática lectiva com êxito, o professor de português deverá ser portador de uma formação linguística consistente, que lhe permita não só ensinar eficazmente qualquer conteúdo gramatical da língua, mas também adaptar as práticas pedagógicas às realizações linguísticas e à competência linguística dos alunos. Essa formação é fundamental porque, como diz Ana Maria Brito,

só munido de uma sólida formação, o professor poderá partir de uma observação atenta e reflectida do «erro» ou do «desvio», para numa atitude positiva e não meramente desvalorizadora, construir estratégias de ensino conducentes à progressiva superação das falhas na recepção e expressão oral e escrita e proceder à articulação dos vários domínios de ensino/aprendizagem (Brito, 2001, p. 49-50).

Considerando particularmente o ensino do léxico, como preconiza Brito (2001), a formação linguística norteada pelo rigor permite ao professor a prática de *atitudes pedagógicas mais adequadas e compreensivas face às dificuldades e às diferenças inerentes a [cada] fase de aprendizagem* (p. 51). A este propósito não podemos também deixar de realçar a importância que possui a formação linguística dos educadores de infância. Efectivamente, as realizações linguísticas que envolvem a criança em contexto pré-escolar são determinantes para o desenvolvimento

da sua competência lexical, apresentando-se as próprias realizações linguísticas dos educadores como modelos que a criança tendencialmente reproduz. As exigentes e indispensáveis práticas pedagógicas no âmbito do ensino pré-escolar devem também orientar-se no sentido de evidenciar uma atitude adequada perante a evolução e as respectivas realizações linguísticas da criança. Neste sentido, recorrendo uma vez mais a Brito, saliente-se o seguinte:

Para que a escola cumpra a sua função de atenuar as assimetrias que as diferenças sociais e culturais provocam desde cedo no percurso escolar dos alunos, é desde o pré-escolar que urge trabalhar [a competência lexical], pois disso dependerá, em grande parte, o sucesso escolar posterior e, conseqüentemente, a possibilidade de promover um ensino de qualidade (Brito, 2001, p. 50).

Quando inicia o Ensino Básico, aos seis anos de idade, a criança evidencia uma ampla proficiência verbal que lhe permite a expressão e a compreensão oral na sua Língua Materna. Nesse sentido, Sim-Sim e Ferraz defendem o seguinte:

O vocabulário passivo médio de uma criança de seis anos ronda as 25.000 palavras, ainda que só utilize no seu quotidiano aproximadamente a décima parte desse conhecimento. Neste período de desenvolvimento, o campo lexical é o mais sensível às características do ambiente linguístico a que a criança é exposta (Sim-Sim e Ferraz, 1997, p. 44).

Considerando a linguagem humana como *Um Instinto para Adquirir uma Arte* (Pinker, 1995), Pinker, devido à velocidade de aquisição de novas palavras, compara as crianças desta idade, em termos de vocabulário, a aspiradores lexicais (Pinker, 1995). Efectivamente, a rapidez com que uma criança desenvolve a língua natural da sua comunidade é verdadeiramente admirável. Durante o processo de aquisição linguística, a criança descobre e apropria-se do sistema linguístico a que é exposta, de forma espontânea e natural.

Se o período que medeia a produção das primeiras palavras e os cinco/seis anos de idade foi caracterizado pela aprendizagem informal da Língua e das palavras que a constituem, com a entrada na escola, a criança usufruirá de uma aprendizagem formal da Língua Materna, cabendo ao professor de Português, enquanto *agente do desenvolvimento curricular* (Reis, 2009, p. 9) o papel de ajustar o currículo ao cenário pedagógico em que o mesmo se desenvolve, proporcionando a todas as crianças o desenvolvimento das *competências específicas* (Reis, 2009, p. 15) incluídas nos domínios do *modo oral*, do *modo escrito* e do *conhecimento explícito da língua*.

Segundo os *Programas de Português do Ensino Básico*,

as *competências específicas* implicadas nas actividades linguísticas que se processam no modo oral são a compreensão do oral e a expressão oral; as competências específicas implicadas nas actividades linguísticas que se processam no modo escrito são a leitura e a escrita. Mais directamente dependente do ensino

explícito, formal e sistematizado e sendo transversal a estas competências, o *conhecimento explícito da língua* permite o controlo das regras e a selecção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa (Reis, 2009, p. 15-16).

Através de uma análise efectuada aos *Programas de Português do Ensino Básico*, que entrarão em vigor no ano lectivo 2011/12, em relação à componente lexical, verificámos que os descritores de desempenho e os conteúdos relacionados com o léxico e o vocabulário se abordam ao longo dos ciclos e são transversais a todas as competências.

Partindo da análise dos resultados da investigação, averiguamos que as crianças necessitam de aprender em média 3000 palavras por ano (cf. Baumann, Kame'enui & Ash 2003) e verificamos também que ao professor não lhe é possível ensinar explicitamente mais do que 300 a 400 palavras em cada ano lectivo. De acordo com Biemiller (2007), estima-se que, ao terminar o 2.º ano de escolaridade, uma criança que não padeça de qualquer anomalia saiba 6000 palavras, alcançando o conhecimento de 10000 palavras, no final do 6.º ano de escolaridade. Segundo Biderman (2002), o léxico da Língua Portuguesa poderá ultrapassar as 500 000 palavras. Portanto, o convívio com palavras novas é uma constante da vida de qualquer falante, principalmente nos primeiros anos de escolaridade. A progressão na escolaridade conduz a criança à necessidade de enriquecer fortemente o seu léxico, não só através de palavras de carácter geral, como também do âmbito científico e tecnológico, uma vez que, principalmente, nas actividades de leitura, muitas das palavras a decifrar não remetem a criança para nenhuma entrada do seu dicionário mental. Nesse sentido, torna-se evidente a íntima relação estabelecida entre o conhecimento lexical, o sucesso na compreensão de leitura e o sucesso escolar (Chall, Jacobs & Baldwin 1990, Graves 2000). A investigação tem revelado que capitais lexicais baixos, sobretudo presentes nas crianças de meios mais desfavorecidos, constituem um factor determinante do insucesso escolar (Chall, Jacobs & Baldwin 1990, Biemiller 2004).

Segundo Biemiller (2004), relativamente ao sucesso escolar, um ensino proficiente do léxico iniciado no 1.º ciclo contribui para reduzir o declive entre crianças provenientes de distintos grupos socioeconómicos.

Como repositório de todas as palavras, o léxico assume um carácter fulcral. Nesse sentido, as palavras e a riqueza lexical revestem-se de uma importância sobejamente evidente. As palavras são o centro onde toda a vida escolar gravita nas suas múltiplas dimensões. É, por isso, facilmente constatável a interdependência entre sucesso escolar e competência lexical. Segundo Inês Duarte (s/d), *quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão de leitura*

(p.5). Efectivamente, os alunos que têm lacunas ao nível da competência lexical não conseguem atribuir significado ao que lêem, projectando essas insuficiências para o domínio da escrita. Uma vez que a competência lexical influi e é influenciada pela quantidade de leituras e pela eficácia ao nível da compreensão leitora, as actividades de leitura devem ser estimuladas.

Os estudos de Lubliner & Smetana (2005) sustentam que o ensino explícito do léxico *desencadeia a espiral ascendente que conduz ao sucesso escolar* (p.10), preconizando um modelo conceptual revelador das inter-relações entre o conhecimento lexical, a compreensão da leitura e a qualidade da produção escrita.

O conhecimento das palavras

Os vários conhecimentos implicados no domínio de uma palavra podem ser divididos entre três grandes aspectos: morfo-sintácticos, léxico-semânticos e pragmático-culturais. Nesse sentido, realçando a proficiência dos trabalhos de interface, Basílio considera que

a palavra, que tradicionalmente determina o âmbito da morfologia, é naturalmente multifacetada, sendo, portanto, necessário enfocá-la em seus múltiplos aspectos e conexões. Para citar exemplos concretos, a distinção entre flexão e derivação, tradicionalmente complexa e controversa, é feita, dentre outros critérios, pela interface morfologia/sintaxe; fatores fonológicos e semânticos interferem na produtividade de processos de formação de palavras; o fator fonológico é essencial nos cruzamentos vocabulares; e assim por diante. Por outro lado, todas estas subdivisões são provisórias e apresentam limites imprecisos, o que deve ser levado em conta e investigado mais de perto. Por exemplo, a formação de palavras por composição apresenta um problema óbvio para a distinção estrutura vocabular/estrutura frasal; as locuções e expressões de diversos tipos desafiam as noções tradicionais de item lexical circunscritas à morfologia (Basílio, 2009, p. 6-7).

Segundo Ellis, o processo de conhecimento da palavra implica reconhecê-la como unidade léxica e activá-la no dicionário mental do falante. Conforme os diversos canais de *input* e *output*, existem vários *lexica*:

Para entender a fala, o léxico de entrada auditivo deve classificar um padrão de som novo, que será variável nos falantes; para ler a palavra, o léxico de entrada visual deve aprender a reconhecer um novo padrão ortográfico (ou, em linguagem alfabética, aprender a explorar as correspondências grafema-fonema para aceder à fonologia e, portanto, fazer corresponder a palavra no léxico de entrada auditivo); para dizer a palavra, o léxico de saída de voz deve ajustar um programa motor para a sua pronúncia e escrevê-lo, o léxico ortográfico de saída deve ter uma especificação para a sequência ortográfica (Ellis, 1996, p. 1).

É convicção corrente que o processo subjacente à compreensão e à utilização correcta de uma palavra é deveras complexo.

Efectivamente, em relação à palavra *pena*, por exemplo, no *Dicionário da Língua Portuguesa*, podemos encontrar os seguintes artigos para definir esta palavra:

pena: forma de penar

penar

verbo intransitivo

1. sofrer uma pena

2. padecer; sofrer

verbo transitivo

causar dor a; fazer sofrer

verbo pronominal

afligir-se

nome masculino

sofrimento; amargura; mágoa

(De *pena*+*-ar*)

pena: feminino singular de peno (adjetivo)

peno [e]

adjetivo, nome masculino

cartaginês

(Do lat. *poenu-*, «púnico; cartaginês»)

pena² n. cada um dos órgãos cutâneos que revestem o corpo d(...)

pena³ n. elevação de terreno(...)

pena¹

nome feminino

castigo punição

2. DIREITO sanção aplicada pelo tribunal ao autor de um crime

3. desgosto tristeza dor
DIREITO pena capital condenação à morte
DIREITO pena de prisão sanção punitiva de um crime, proferida por um juiz após realização de julgamento, que priva alguém da liberdade, e que é cumprida em estabelecimento prisional do Estado

DIREITO pena suspensão suspensão da execução da pena de prisão decretada por um juiz durante determinado período de tempo, no qual a sentença não produz efeito sob pena de sujeito a valer a pena merecer um esforço, um trabalho

(Do lat. *poena*-, «id.»)

pena²

nome feminino

1. ORNITOLOGIA cada um dos órgãos cutâneos que revestem o corpo das aves, protegendo-o e permitindo a execução e a orientação do voo
2. utensílio munido de bico para escrever
3. cada uma das peças que formam o círculo do rodízio do moinho

(Do lat. *penna*-, «id.»)

pena³

nome feminino

elevação de terreno rocha fraga

(Do lat. *pinna*- ou *penna*-, «merlão [de muralha]; rochedo»)

Atentando nas entradas desta palavra no dicionário, verificamos que existem quatro étimos diferentes para a mesma forma (lat. *poenu*-; lat. *poena*-; lat. *penna*-; lat. *pinna*-): a partir de étimos distintos, chegamos em português a palavras distintas, apesar de serem idênticas do ponto de vista formal. É obvio que, quando inicia o 1.º ciclo do ensino básico, a maioria das crianças apenas sabe características parcelares da palavra *pena*, possuindo um conhecimento muito incipiente (ou nulo, em alguns casos): conhece a respectiva dimensão acústica, mas não a gráfica; sabe o significado indicado em 2 na entrada do dicionário anteriormente transcrita; muito provavelmente, não conhece as restantes acepções da palavra *pena*. Ao longo do 1.º ciclo do ensino básico, as crianças terão acesso à forma gráfica da palavra *pena* e deparar-se-ão com discursos orais e escritos propiciadores da aquisição dos diversos significados que esta palavra pode assumir. No entanto, o conhecimento de uma palavra não se resume em saber o seu significado e a sua forma fónica. Ou seja, a compreensão e o correcto uso de uma palavra exige um conhecimento complexo que convoca, segundo Inês Duarte, as seguintes dimensões:

- (i) Conhecer a sua forma fónica;
- (ii) Conhecer a sua forma ortográfica;
- (iii) Conhecer o(s) seu(s) significado(s);

- (iv) Saber a que classe e subclasse de palavras pertence;
- (v) Conhecer as suas propriedades flexionais;
- (vi) Reconhecer as unidades mínimas com significado que a constituem;
- (vii) Saber com que classes de palavras se pode combinar para formar unidades linguísticas mais extensas;
- (viii) Saber que papéis semânticos distribui pelas expressões linguísticas com que se pode combinar;
- (ix) Saber que propriedades sintáctico-semânticas têm de ter as expressões linguísticas a que atribui papéis semânticos (Duarte, s/d, p. 12).

O conhecimento das palavras implica que saibamos implicitamente a classe de palavras a que elas pertencem, devido ao facto de esse conhecimento determinar as posições que elas podem ocupar numa frase, assim como os respectivos paradigmas flexionais em que podem entrar. Considerem-se os exemplos apontados por Ana Maria Brito no capítulo 11 da *Gramática da Língua Portuguesa*:

Existem dois tipos de artigos, os *definidos* e os *indefinidos*. Distinguem-se por algumas propriedades, intimamente relacionadas com os respectivos valores semânticos:

- Os artigos indefinidos não podem preceder nomes próprios:

(1) (a) * Vi uma Maria.

(b) Vi a Maria.

- Os artigos indefinidos nunca podem seguir *todos* ou *ambos*:

(2) (a) Todos os dias ela telefona.

(b) * Todos uns dias ela telefona.

(c) Ambas as pessoas chegaram.

(d) * Ambas umas pessoas chegaram.

Os artigos precedem sempre os nomes e surgem em distribuição complementar relativamente aos demonstrativos:

(3) (a) Ela viu as cartas.

(b) * Ela viu as estas cartas.

(c) Ela viu estas cartas.

Os artigos definidos não podem surgir isolados, quer por elipse do nome quer por movimento do nome e do complemento (...):

(4) (a) * A Maria viu as.

(b) A Maria viu umas / várias / algumas.

(c) * Livros de história, li os.

(d) Livros de história, li um / uns.

As palavras pertencentes à classe do determinante precedem o nome e concordam, geralmente, com ele em género e em número. São possíveis combinações de dois determinantes a acompanhar o mesmo nome:

Os seus livros / estes seus livros

É também possível a combinação de um determinante e um quantificador a acompanhar o nome:

Esses cinco livros

Porém a combinação entre o determinante demonstrativo e o determinante artigo não é possível:

**Os estes livros*

**Uns esses livros*

Conhecer uma palavra significa conhecer também as regras que ela impõe ao contexto sintáctico em que pode operar. Ou seja, ao longo do eixo sintagmático, quando estão integradas numa frase, as palavras estabelecem relações entre si, segundo determinadas regras. Por exemplo, os verbos *amar* e *gostar* possuem significados muito próximos, no entanto, *amar* selecciona duas expressões nominais, com função sintáctica de sujeito e de complemento directo:

O Pedro ama a Joana.

O verbo *gostar* exige uma expressão nominal, que desempenha a função sintáctica de sujeito, e uma expressão preposicional, com a função sintáctica de complemento oblíquo:

O Pedro gosta da Joana.

A rejeição por parte de qualquer falante da língua portuguesa relativamente a frases como **O Pedro ama da Joana* e * *O Pedro gosta a Joana* deve-se ao facto de possuímos um conhecimento implícito da língua que nos permite saber que, nestas frases, as condições impostas pelo contexto categorial de *amar* e *gostar* não estão asseguradas.

Efectivamente, a selecção de uma palavra em detrimento de outra ocorre devido às limitações impostas por uma palavra na sua combinação com outras. Exemplificando, podemos dizer *A Joana está apta a fazer o exercício.*, mas não **A sopa está apta a ser comida*. Também o adjectivo *ansioso* selecciona determinadas preposições e não outras, como a seguir se exemplifica:

O Pedro está ansioso por ver a Joana.

**O Pedro está ansioso com ver a Joana.*

Saber uma palavra implica também conhecer as funções sintácticas que a palavra impõe às unidades que se combinam com ela na cadeia sintagmática. Por exemplo, o verbo *matar* e o verbo *assassinar* exigem duas expressões nominais, com as funções sintácticas de sujeito e de complemento directo. Considerem-se os seguintes exemplos:

O condutor matou três pessoas.

Ele assassinou a empregada.

Como Duarte (s/d, p. 10) assinala, para construir unidades linguísticas constituídas com *matar/assassinar*, é necessário seleccionar uma expressão que desempenhe o papel semântico de causador da morte e outra expressão com o papel semântico de entidade morta. No entanto, no que concerne à tipologia de causador que exigem, os dois verbos divergem, ou

seja, enquanto matar aceita que o causador tenha causado a morte de forma intencional ou involuntária, assassinar exige que o causador da morte tenha tido a intenção de matar. Neste sentido, frases como as que de seguida apresentamos são anómalas:

**Ele assassinou propositadamente a empregada.*

**Ele assassinou involuntariamente a empregada.*

A ocorrência do advérbio repete o significado já contido no significado do verbo, pois assassinar exige que o causador tenha tido a intenção de matar. Na segunda frase apresentada, a anomalia resulta do facto de o advérbio contradizer a informação sémica do predicado.

Devido ao facto de o papel semântico de causador exigido por matar permitir a intencionalidade ou a não intencionalidade de realização da acção, a presença dos advérbios satisfaz o contexto categorial imposto por matar:

O condutor matou propositadamente três pessoas.

O condutor matou involuntariamente três pessoas.

O conhecimento que possuímos das palavras integra outra condição que algumas palavras exigem ao contexto de ocorrência. No quadro das relações sintagmáticas, alguns itens exigem que os seus argumentos remetam para entidades com determinadas propriedades semânticas. Exemplificando, no seu próprio significado, a palavra ofender contém as condições de combinação, isto é, o seu conteúdo impõe, tanto para o causador da ofensa, como para o ofendido, o traço selectivo [+ HUMANO]:

**O Pedro ofendeu o livro.*

O Pedro ofendeu a Joana.

A estrutura interna das palavras também constitui uma dimensão muito importante a considerar no seu conhecimento.

A língua portuguesa possui numerosas palavras que foram e são permanentemente criadas pelos falantes, principalmente através de outras já existentes. Ao conjunto de processos morfossintácticos que permitem a criação de unidades novas chama-se formação de palavras, utilizando-se, para formar as palavras, processos derivacionais e de composição. Na terminologia oficial do português para efeitos escolares patente no *Dicionário Terminológico*, publicado pela portaria 476, de 18 de Abril de 2007 e disponível online em <http://dt.dgicd.min-edu.pt>, no que a este domínio diz respeito, podemos observar as respectivas definições em B.2.1, B.2.2, B.2.3, B.2.3.1 e B.2.3.2.

Devido ao facto de muitas palavras possuírem elementos comuns, os falantes têm um léxico amplo e aprendem depressa e sem dificuldade palavras novas. Perante formas como

normalizar (De normal+i+-zar), *normalidade* (De normal+i+-dade) e *normalmente* (De normal+-mente), reconhecemos o radical *normal*; em *normalizar* reconhecemos o sufixo de verbalização *-izar*, que permite formar verbos de bases adjectivais ou nominais como *fertilizar*, *legalizar*, *suavizar* e *civilizar*; em *normalidade* identificamos o sufixo *-dade*, afixo derivacional que forma nomes de bases adjectivais como *familiaridade*, *crudade*, *falsidade*, *maldade* e *amabilidade*; por sua vez, em *normalmente*, verificamos o sufixo *-mente*, que o detectamos implicitamente como sufixo de adverbialização, uma vez que se associa à forma feminina dos adjectivos, formando advérbios, como por exemplo, *perfeitamente*, *lindamente*, *sabidamente*, *correctamente* e *contrariamente*. De igual forma, reconhecemos o prefixo *in-*, que, do ponto de vista semântico, confere a ideia de negação, de acção contrária a formas como *infiel*, *indomável*, *insatisfeito*, *invencível* e *injusto*; em palavras como *diagonal*, *diáfano*, *diacrónico*, *diáspora* e *diagnóstico* reconhecemos o prefixo *dia-*, que veicula o sentido de “movimento através de”.

Uma vez que temos conhecimento do facto de unidades menores do que as palavras como os sufixos e os prefixos anteriormente destacados serem portadores de significado e contribuírem para formar palavras novas, através de regras, quando nos deparamos com palavras desconhecidas, quer em discursos orais quer em discursos escritos, estamos aptos a inferir o significado das mesmas a partir do conhecimento dessas unidades e das regras que presidem à sua combinação.

Muitas das palavras da língua portuguesa são formadas não só por radicais e afixos com significado lexical, mas também por sufixos com valor exclusivamente gramatical, patentes na flexão das palavras variáveis. Atente-se, agora, no que o *Dicionário Terminológico* refere a este propósito:

Flexão

Especificação das propriedades morfossintácticas das palavras variáveis sensível à sua categoria. Geralmente, a flexão manifesta-se através de processos morfológicos como a afixação, embora haja instâncias de flexão que não envolvem afixação, como, por exemplo, a formação dos tempos compostos dos verbos.

B.2.2.1. Flexão nominal e adjectival

Flexão dos adjectivos e dos nomes variáveis. Em português, os adjectivos e os nomes podem flexionar em número, em género e em grau.

Exemplos:

claro-claros, casa-casas, gato-gata-gatinha

Assim, palavras como *gato* podem ocorrer em várias formas, que combinam os valores de número singular *vs.* plural, de género masculino *vs.* feminino e de grau aumentativo *vs.* diminutivo, enquanto que uma palavra como *claro* pode assumir um número superior de formas diferentes, em relação a *gato*, representativas também da sua flexão em género, número e grau.

Relativamente à flexão verbal, o verbo assume formas variadas, segundo a pessoa, o número, o tempo e o modo, como é também referido no *Dicionário Terminológico*.

Flexão verbal

Flexão dos verbos. Em português, os verbos flexionam em tempo, modo, pessoa e número. Os paradigmas de flexão verbal incluem, tradicionalmente, os tempos compostos, embora estes não sejam realizados através de processos flexionais de afixação.

A forma verbal “cantávamos” encontra-se flexionada em tempo (pretérito imperfeito), modo (indicativo), pessoa (primeira) e número (plural).

Saber uma palavra implica também conhecer os paradigmas flexionais verbais da língua portuguesa. A nossa rejeição de formas como **tu cantastes* deve-se ao facto de sabermos que, na flexão de pretérito perfeito do indicativo, *-stes* é um morfema indicador da 2.^a pessoa do plural, ocorrendo na forma *vós cantastes*.

Pelo facto de sabermos que *-sse-* é um morfema flexional verbal temporo-aspectual-modal, ou seja, um morfema de imperfeito do conjuntivo, consideramos anómalas unidades como **ingeri-se*, **parti-se* e **fizê-se*. Inversamente, consideramos bem formadas unidades como *ingerisse*, *partisse* e *fizesse*, uma vez que o operador flexional se apresenta, devidamente, como constituinte preso, contrariamente à representação clítica.

O conhecimento da formação interna dos paradigmas verbais, nas respectivas variações flexionais desvia o aluno de eventuais erros.

As palavras, analisadas globalmente, situam-se a vários níveis: o fonético-gráfico, o morfológico, o sintáctico, o semântico-lexical e o enunciativo-pragmático. Neste sentido, por exemplo, a recategorização da palavra quanto ao género *piada* (feminino) → *piadão* (masculino) possui implicações morfológicas, sintácticas, enunciativo-pragmáticas, e referenciais.

Como Beck e Mckeown (1991) defendem,

saber uma palavra não é uma proposição tudo ou nada; neste “saber” há gradações que vão desde nenhum conhecimento até ‘um profundo conhecimento descontextualizado, incluindo a sua relação com outras palavras e a sua extensão a usos metafóricos’ (Beck & McKeown, 1991, p. 792).

Portanto, o conhecimento das palavras exige a convergência e a consonância das várias dimensões que caracterizam as mesmas, uma vez que, no jogo da linguagem, há que conhecer as peças e as regras que presidem ao seu funcionamento.

Desenvolvimento e enriquecimento da competência lexical dos alunos

Nos resultados da investigação realizada principalmente nas últimas décadas (Ruddell, 1994), constata-se que o ensino eficaz do léxico deve centrar-se na combinação da dimensão declarativa, que visa ensinar ao aluno o que ele necessita de saber relativamente a cada palavra, da dimensão procedimental, que ensina o aluno a saber como usar estratégias de aquisição lexical aquando da leitura de textos e estratégias de precisão lexical quando escreve, e da dimensão metacognitiva do conhecimento, ensinando ao aluno quando usar estratégias reguladoras de aquisição lexical em actividades de leitura e de preferência e rigor lexical em tarefas de expressão escrita.

Consequentemente, cabe ao professor a tarefa de proceder ao ensino de estratégias de auto-regulação, encorajando os alunos a monitorizar a compreensão das palavras e a assumir uma responsabilidade perante o seu desenvolvimento lexical (Graves 2000).

Biderman (2001) sustenta que o léxico, no processo de *aquisição/aprendizagem* da Língua, *é o domínio cuja aprendizagem jamais cessa durante toda a vida do indivíduo* (p. 11). Então, o objectivo do ensino das palavras deve ser o enriquecimento quantitativo e qualitativo do léxico individual do aluno. Genouvrier e Peytard (1974) preconizam que ensinar *o aluno a distinguir os ‘matizes’ de uma palavra [...] é ao mesmo tempo multiplicar os usos dessa palavra* (p. 357-358).

Inês Duarte (s/d) faz referência aos *componentes efectivos de um ensino orientado para o enriquecimento do capital lexical das crianças* (p.16). Nesse sentido, dos estudos de Duarte, retiramos as seguintes recomendações:

- [1.^a Recomendação:] Encorajar e apoiar a leitura de muitos textos de vários tipos
- [2.^a Recomendação:] Expor as crianças a input oral de grande qualidade
- [3.^a Recomendação:] Promover a consciência lexical
- [4.^a Recomendação:] Ensinar explicitamente novas palavras
- [5.^a Recomendação:] Levar as crianças a desenvolver estratégias de descoberta do significado (Duarte, s/d, p. 16-22).

Apresentando a leitura e a aprendizagem de novas palavras uma correlação inestimável, uma vez que, quanto mais elevada for a competência leitora, tanto mais célere é o desenvolvimento lexical (Stanovich 1986, Swandorn & de Glopper 1999). Efectivamente, os resultados das investigações revelam que os alunos necessitam de aprender um elevado número de palavras por ano. Nesse sentido, os alunos com fortes hábitos de leitura revelam um conhecimento lexical amplo, ainda que não tenham usufruído de um ensino explícito de palavras. Por isso, é missão da aula de língua portuguesa investir na promoção de hábitos de leitura dentro e fora da escola. Deve ser proporcionado à criança o contacto com diversas tipologias textuais, não só textos simples, que não oferecem dificuldades hermenêuticas, mas também textos mais complexos, quer ao nível da arquitectura textual, quer do ponto de vista vocabular.

Ao professor cabe preparar actividades de leitura que potenciem no aluno a aprendizagem de estratégias de compreensão da leitura. Deverá ser reservado um espaço para a leitura em sala de aula, que permita aos alunos beneficiar do apoio e orientação do professor, no sentido de ultrapassarem as dificuldades e receberem as orientações que os conduzirão ao desenvolvimento e à utilização de estratégias de automonitorização consciente e deliberada de compreensão da leitura.

Colocar os alunos em contacto permanente com palavras novas constitui um fortíssimo impulsionador do desenvolvimento lexical (Nagy 1988, Baumann et al. 2003). Por outro lado, a utilização de estratégias que levem os alunos a inferir o significado de uma palavra partindo da análise do seu contexto e da sua estrutura interna permite às crianças o prazer e liberdade da leitura autónoma (Nagy 1988, Baumann et al. 2003).

Os primeiros anos de escolaridade são fundamentais para despertar nas crianças a curiosidade para saberem mais sobre as palavras, pois, nesta fase de aprendizagem, as crianças sentem um fascínio que as leva a concentrar-se ora na forma fónica das palavras, ora na sua forma ortográfica, ora na sua estrutura interna, ora no seu significado. Por isso, esse fascínio e essa curiosidade natural face às palavras devem ser alimentados na sala de aula, através do desenvolvimento de um conjunto de actividades e de jogos orais e escritos de palavras, fundamentais no desenvolvimento da sua consciência lexical, permitindo à criança:

- 1) Produzir e detectar rimas; memorizar e produzir lengalengas e trava-línguas.
- 2) Explorar as relações das palavras ao nível da sua semelhança de escrita ou de pronúncia.

- 3) Associar palavras ao nível do significado; constituir redes semânticas e conceptuais associadas a cada palavra.
- 4) Constatar que há expressões portadoras de um comportamento diferente das combinações livres de palavras, uma vez que o seu significado não é atribuído composicionalmente, através de actividades de reconhecimento e uso contextualizado de processos de composição morfológica e morfossintáctica, bem como de provérbios.
- 5) Identificar o modo como o autor orienta o leitor na construção de sentido da palavra.
- 6) Explorar anagramas e aliteraões.
- 7) Identificar os constituintes das palavras.
- 8) Desenvolver a memória semântica, através de charadas, jogo da forca, palavras cruzadas, *scrabble*...
- 9) Reconhecer e produzir figuras de sintaxe e de semântica, levando a criança a distinguir entre significado literal e figurado.
- 10) Identificar os contextos em que pode ler ou ouvir a palavra.

A promoção das actividades anteriormente mencionadas apresenta-se, portanto, como um nutriente da curiosidade e do domínio de estratégias autónomas para a aprendizagem de palavras novas.

Antes da leitura dos textos, como actividade de pré-leitura, no sentido de garantir a eficácia no uso estratégias de abordagem do texto, a investigação realça a pertinência do ensino explícito de novas palavras, se as palavras a ensinar contribuírem para o aluno aceder à ideia principal do texto. O objectivo é suscitar o interesse pelo conhecimento das palavras, ajudando os alunos a reflectir sobre as palavras e a elaborar mapas conceptuais da palavra, que as crianças registarão nos seus cadernos diários. A partir do momento em que as crianças já enfrentam com segurança e capacidade as actividades de leitura, o professor pode proporcionar-lhe os recursos necessários para enfrentar com segurança a aprendizagem das palavras, com por exemplo, enciclopédias infantis, corrector ortográfico, prontuários e dicionários em suporte de papel ou electrónicos.

Lubliner & Smetana (2005) preconizam um conjunto de procedimentos para levar os alunos a interiorizar um conjunto de estratégias de descoberta do significado, quando se deparam com palavras desconhecidas, ao nível da oralidade e da leitura. Algumas das estratégias, a aplicar automaticamente pelos alunos, envolvem a análise das unidades com significado patentes numa palavra, tendo como objectivo, inferir o significado das palavras

desconhecidas, a partir da análise dos constituintes conhecidos. Neste sentido, é importante que o aluno se transforme, em todos os momentos, num aprendiz de palavras activo e autónomo, e organize, sob a orientação do professor, um catálogo de recursos com listas de prefixos e sufixos (cf. Mateus, 2003, p. 963-967), assim como listas com os significados de radicais latinos e gregos (cf. Cunha, 1997, p. 109-113) susceptíveis de serem encontrados nos textos lidos.

Um ensino do léxico orientado pelo rigor, exigência e criatividade proporciona aos alunos um desenvolvimento lexical com fortíssimas repercussões na compreensão da leitura (Nagy, Anderson & Herman 1987, Beck, McKeown & Kucan 2002), apresentando-se também como factor de desenvolvimento da capacidade de expressão escrita (Grabe e Kaplan 1996).

Diga-se, por fim, que a leitura, como uma metodologia conducente à aprendizagem de palavras novas, o ensino explícito, como meio de aprendizagem vocabular, e a criação, na sala de aula, de uma atmosfera promotora da competência lexical, constituem as três condições básicas para a aprendizagem das palavras.

Conclusão

Partindo da temática subjacente a esta comunicação, termino dando o lugar à palavra poética, através da leitura do poema “As palavras” de Eugénio de Andrade: *São como um cristal,/ as palavras./ Algumas, um punhal,/ um incêndio./ Outras,/ orvalho apenas./ Secretas vêm, cheias de memória./ Inseguras navegam:/ barcos ou beijos,/ as águas/ estremecem./ Desamparadas, inocentes,/ leves./ Tecidas são de luz/ e são a noite./ E mesmo pálidas/ verdes paraísos lembram ainda./ Quem as escuta? Quem/ as recolhe, assim,/ cruéis, desfeitas,/ nas suas conchas puras?* Transpondo o assunto versado para a reflexão que temos vindo a efectuar, este poema poderá remeter-nos para o contexto pedagógico-didáctico da descoberta e do conhecimento dessas “conchas puras”, que o aluno descobre com a ajuda do professor na aula de Português.

Diga-se, por fim, que ensinar a Língua, ensinar palavras será para o professor de Português não o transmitir ao aluno apenas o conhecimento de um conjunto de significados de palavras, antes o fornecer-lhe os meios para que ele mesmo, partindo de um conhecimento explícito sobre o fenómeno linguístico, permanentemente, as crie e desvende em liberdade.

Referências

- Apothéloz, D. (2002). *La Construction du lexique français*. Paris, Ophrys.
- Basílio, Margarida M. P. *Morfologia: uma entrevista com Margarida Basílio*. ReVEL. Vol. 7, n.12, Março de 2009. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].
- Baumann, J. F., E. J. Kame'enui & G. Ash (2003). *Research on Vocabulary Instruction*. Voltaire Redux. In Flood, Lapp, Jensen & Squire, orgs. Handbook of Research on Teaching the English Language Arts. Nova Iorque: Macmillan.
- BECK, I. L. & MCKEOWN, M. G. (1991). *Conditions of vocabulary acquisition*. In R. BARR; M. L. Kamil; P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. 2. White Plains, NY: Longman, p. 789-814.
- Beck, I., M. McKewon & L. Kucan (2002). *Bringing Words to Life*. Nova Iorque: The Guilford Press.
- Biderman, Maria Thereza Camargo (2001). *Teoria linguística*, 2ª edição. São Paulo.
- Biemiller, A. (2004). *Teaching Vocabulary in the First Grades: Vocabulary Instruction Needed*. In Baumann & Kame'enui, orgs.
- BRITO, A. M. & LOPES, H. C. (2001). *Da Linguística ao Ensino da Gramática: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação*. In F. FONSECA; I. DUARTE; O. FIGUEIREDO (Orgs.) *Actas do Colóquio A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: CLUP.
- Chall, J. S., V. A. Jacobs & L. E. Baldwin (1990). *The Reading Crisis: Why Poor Children Fall behind*.
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Cunha, Celso e Cintra, Lindley (1997). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 13.ª edição. Lisboa. Edições João Sá da Costa.
- Duarte, Inês (s/d): *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Internet. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/20309918/DesenvolverAconscienciaLexicalDOC-TRABALHO> (consultado em 03 de Maio de 2011).
- Ellis, Nick (1996) : *Vocabulary Acquisition: Psychological Perspectives*. Internet. Disponível em <http://swan.ac.uk/cals/vlibrary/ne95a.html> (consultado em 30 de Abril de 2011).
- GENOUVRIER, Emilie e PEYTARD, Jean (1974). *Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina, p. 257-365.
- Grabe, W. & R. Kaplan (1996). *Theory and Practice of Writing*. Londres: Longman.
- Graves, M. F. (2000). *A Vocabulary Program to Complement and Buster a Middle Grade Comprehension Program*. In Taylor, Graves & van den Broek, orgs. Reading for Meaning:

- Fostering Comprehension in the Middle Grades. Newark, DE: International Reading Association.
- Greimas, A-J. (2002). *Sémantique structurale*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Lehmann, a. e MARTIN-BERTHET, F. (2000). *Introduction à la lexicologie: sémantique et morphologie*. Paris, Nathan.
- Lublinter, S. e Smetana, L. (2005). *Getting into Words. Vocabulary Instruction that Strengthens Comprehension*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co. Martins Fontes, p. 5-49.
- Mateus, Maria Helena Mira (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa, Caminho.
- Mortureux, M. F. (2004). *La Lexicologie entre langue et discours*. Paris, Armand Colin.
- Nagy, W. (1988). *Vocabulary Instruction and Reading Comprehension*. Technical Report n° 431. Urbana: Illinois University, Center for the Study of Reading.
- Nagy, W., R. Anderson & P. A. Herman (1987). *Learning Word Meanings from Context during Normal Reading*. American Educational Research Journal, 24.
- Pereira, Zaida Maria Correia Lopes, (2003). *Pressupostos teóricos e metodológicos para o tratamento lexicográfico dos falsos amigos no par de línguas Português-Francês*, Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- REIS, Carlos (coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- REY, A. (1970). *La Lexicologie*. Paris, Klincksieck.
- REY, A. (1977). *Le Lexique-images et modèles*. Paris, Armand Colin.
- Rey-Debove, J. (1998). *La Linguistique du signe. Une approche sémiotique du langage*. Paris, Armand Colin, 10-25.
- Rio-Torto, Graça Maria (2006). *O Léxico: semântica e gramática das unidades lexicais* In ATHAYDE, Maria Francisca, ed. lit. - Estudos sobre léxico e gramática. Coimbra: CIEG/FLUC, 2006. p. 11-34. (Cadernos do Cieg; 23). ISBN 9729903328.
- Rodrigues, Alexandra Filipa Soares (2004). *Condições de formação de nomes postverbais em português*. In *Verbos e nomes em português*. Coimbra: Livraria Almedina. ISBN 9789724022185. p. 129-185.
- Ruddell, M. R. (1994). *Vocabulary knowledge and comprehension: A comprehension-process view of complex literacy relationships*. In R. B. Rudell & M. R. Rudell & H. Singer, orgs., *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- SINGLETON, D. (1999). *Exploring the second language mental lexicon*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Stanovich, K. E. (1986). *Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy*. Reading Research Quarterly, 21.
- Swanborn, M. S. L. & K. de Glopper (1999). Incidental Word Learning while Reading: A Meta-Analysis. Review of Educational Research, 69.
- TRÉVILLE, M-C. e DUQUETTE, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris, Hachete.
- vilela, Mário (1994). *Estudos de Lexicologia do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.

Dicionários

Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora® (versão on-line):
<http://www.infopedia.pt/>.