

DARCILIA SIMÕES  
MADALENA TEIXEIRA  
(ORGANIZADORAS)

PROPOSTAS  
DIDÁTICO-  
PEDAGÓGICAS  
PARA AS AULAS  
DE PORTUGUÊS  
Tomo 2 - Portugal



## UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

### Reitor

Ricardo Lodi Ribeiro

### Vice-Reitora

Mario Sergio Alves Carneiro

### DIALOGARTS

#### Coordenadores

Darcilia Simões

Flavio García

### Conselho Editorial

#### Estudos de Língua

Darcilia Simões (UERJ, Brasil)

Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP, Brasil)

Maria do Socorro Aragão (UFPB/UFCE, Brasil)

#### Estudos de Literatura

Flavio García (UERJ, Brasil)

Karin Volobuef (Unesp, Brasil)

Marisa Martins Gama-Khalil (UFU, Brasil)

### Conselho Consultivo

#### Estudos de Língua

Alexandre do A. Ribeiro (UERJ, Brasil)

Claudio Artur O. Rei (UNESA, Brasil)

Lucia Santaella (PUC-SP, Brasil)

Luís Gonçalves (PU, Estados Unidos)

Maria João Marçalo (UÉvora, Portugal)

Maria Suzett B. Santade (FIMI/FMPFM, Brasil)

Massimo Leone (UNITO, Itália)

Paulo Osório (UBI, Portugal)

Roberval Teixeira e Silva (UMAC, China)

Sílvio Ribeiro da Silva (UFG, Brasil)

Tania Maria Nunes de Lima Câmara (UERJ, Brasil)

Tania Shepherd (UERJ, Brasil)

#### Estudos de Literatura

Ana Cristina dos Santos (UERJ, Brasil)

Ana Mafalda Leite (ULisboa, Portugal)

Dale Knickerbocker (ECU, Estados Unidos)

David Roas (UAB, Espanha)

Jane Fraga Tutikian (UFRGS, Brasil)

Júlio França (UERJ, Brasil)

Magali Moura (UERJ, Brasil)

Maria Cristina Batalha (UERJ, Brasil)

Maria João Simões (UC, Portugal)

Pampa Olga Arán (UNC, Argentina)

Rosalba Campra (Roma 1, Itália)

Susana Reisz (PUC, Peru)



### DIALOGARTS

Rua São Francisco Xavier, 524, sala 11007 - Bloco D  
Maracanã - Rio de Janeiro - CEP 20550-900

<http://www.dialogarts.uerj.br/>

Copyright© 2020 Darcilia Simões, Madalena Teixeira (Orgs.)

Coleção AILP - Volume 3 - Tomo 2

**Edição**

Darcilia Simões

**Diagramação**

Darcilia Simões

**Capa**

Raphael Ribeiro Fernandes

**Imagem de Capa**

*Wheat Field with Cypresses* - Vincent van Gogh

**Produção**

UDT LABSEM – Unidade de Desenvolvimento Tecnológico Laboratório Multidisciplinar de Semiótica



**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

Propostas didático-pedagógicas para as aulas de Português.  
Tomo II – Portugal.

S593 Organização: Darcilia Simões; Madalena Teixeira

T266 Edição: Darcilia Simões

Capa: Raphael Fernandes

Diagramação: Darcilia Simões

Rio de Janeiro: Dialogarts

2020, 1ª ed. (digital)

469 – Português

ISBN 978-65-5683-015-5

Português. Oralidade. Linguística. Literatura. Currículo.

# DESCOBRIR O SIGNIFICADO DE PREFIXOS: UMA ESTRATÉGIA POTENCIADORA DA COMPREENSÃO LEITORA

Natália Albino Pires  
npires@esec.pt

## Considerações prévias

Os princípios que orientam e dão base ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* traduzem um modelo de escola que visa a promoção de competências essenciais à construção de uma cidadania global. Deseja-se que as crianças e jovens de hoje, futuros adultos, sejam capazes de adaptar-se à mudança e que, para tal, adquiram competências que pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas. Espera-se que no final da escolaridade obrigatória os alunos mobilizem valores e competências que lhes permitam, na adultícia, “intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (d’Oliveira Martins, 2017, p.10).

A consecução dos princípios orientadores do *Perfil dos Alunos* implica, portanto, que estes alunos, ao adquirirem ao longo do percurso escolar as habilidades intrínsecas do processo de cidadania global, se transformem em leitores competentes (fluentes e eficientes). E, na ótica dos documentos orientadores do Ensino Básico em Portugal, cabe à escola promover os espaços e os tempos das atividades com vista à promoção do pensamento crítico, da comunicação, da resiliência, do trabalho em

equipa, da superação da frustração, da capacidade de resolver problemas complexos ou da adaptação à mudança. Por conseguinte, cabe à escola promover os espaços e os tempos das atividades com vista à formação de leitores fluentes e eficientes.

Formar leitores fluentes e eficientes não é, porém, uma tarefa linear. Na realidade, trata-se de um processo complexo e multifacetado, dependente de fatores externos e internos ao indivíduo. Sendo o leitor fluente e eficiente aquele que é capaz de convocar, simultaneamente, um vasto conhecimento (linguístico e geral) e vários mecanismos cognitivos (ligados à descodificação e à compreensão), cabe à escola proporcionar aos alunos as vias que lhes ampliem o conhecimento geral sobre o mundo e o conhecimento linguístico e que forneçam ou treinem os mecanismos cognitivos e metacognitivos implicados na descodificação e na compreensão textual.

Nas últimas décadas, vários estudos, nacionais e internacionais, têm vindo a mostrar que existe uma estreita relação entre o conhecimento linguístico (conhecimento fonológico, morfológico, lexical, sintático e semântico) e o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita. Por seu turno, vários estudos têm vindo, também, a destacar, com particular ênfase, a direta correspondência que se estabelece entre o conhecimento lexical e a compreensão de um texto. É, por isso, consensual entre os estudiosos que o capital lexical e a consciência lexical “são traves mestras do nosso conhecimento da língua, ingredientes essenciais das nossas competências de uso da língua e factores decisivos do sucesso escolar” (Duarte *et al.*, 2011, p. 30).

Na realidade, conhecer uma palavra implica reconhecer, ainda que apenas intuitivamente, a sua categoria gramatical, os seus contextos de uso na estrutura da frase, as relações que mantém com as demais palavras

da frase e, por conseguinte, implica que o falante tenha feito o mapeamento dos seus possíveis significados. Ora, a aula de português será o espaço privilegiado para o estudo do léxico e importa que neste espaço se lhe continue a dedicar atenção. Assim, será fundamental que, para além de atividades que visam aumentar o capital lexical dos alunos, se lhes proporcionem atividades que contemplem relações entre palavras, relações que as palavras mantêm entre si na estrutura da frase, mas também atividades que contemplem a identificação e a análise da estrutura interna das palavras. Por outras palavras, é necessário que na aula de português se proporcionem aos alunos atividades de estudo do léxico que promovam a aquisição (ou desenvolvimento) de estratégias de mapeamento de significados.

Assim, a partir de um exemplo prático já usado e testado em diversos momentos letivos com o estudo da derivação (prefixação e sufixação), propomos uma via alternativa para o ensino de um conteúdo do âmbito da gramática. A proposta didática aqui apresentada não exige muito mais do docente do que as práticas tradicionais, mas proporciona aos alunos o prazer da descoberta das regularidades da língua. Trata-se de uma proposta didática que visa, antes de mais, estimular, nos alunos, as habilidades de metacognição implicadas no mapeamento do significado das palavras e com ela procuramos contribuir para a ampliação e diversificação de estratégias conducentes à melhoria dos níveis de compreensão leitora.

### **O ensino da Gramática: da *reprodução ao instrumento***

O debate sobre a importância do ensino da Gramática em contexto letivo não é novo e tem norteados estudos académicos, nacionais e

internacionais, há mais de trinta anos<sup>4</sup>. Por conseguinte, a discussão sobre os modelos de ensino da Gramática em contexto letivo e a explicitação dos motivos pelos quais a Gramática deve ser ensinada em sala de aula estão presentes em todos os trabalhos que se debruçam sobre o seu ensino.

No entanto, apesar do número significativo de títulos dedicados à reflexão sobre o ensino da Gramática em contexto letivo, apesar de terem vindo a ser dados à estampa trabalhos que refletem sobre a aplicabilidade de diferentes metodologias no ensino e aprendizagem da gramática e apesar de há muitos anos estarem disponíveis propostas didáticas perspectivadas a partir de posicionamentos teóricos mais centrados no aluno<sup>5</sup>, vários estudos têm demonstrado que, no final de cada ciclo, o conhecimento gramatical dos alunos, tanto em Portugal como noutros países, fica aquém do esperado (Cf., por exemplo, os trabalhos de Devos & De Vilder, 2018; Léon, 2008; Macken-Horarik *et al.*, 2015; Rodríguez Gonzalo, 2009, ou de Silva, 2009)<sup>6</sup>.

A explicação para o problema não é nova e tem, também, ocupado diversos investigadores pelo menos ao longo das últimas décadas. Quando inquiridos, alguns professores consideram que os alunos não aderem à

---

<sup>4</sup> Não seria possível, no âmbito deste trabalho, fazer a revisão da literatura dada à estampa sobre a importância do ensino da gramática em contexto letivo. Lembramos, por isso, a título exemplificativo os trabalhos de Simon Borg, Anna Camps, Inês Duarte, Donald Freeman, Jean Émilie Gombert, Richard Hudson, Renée Léon, Tendence Odlin, Sírio Possenti, Jack C. Richards, Luiz Carlos Tavaglia, Roberte Tomassone.

<sup>5</sup> A bibliografia disponível sobre esta temática não é passível de ser referenciada num trabalho como este dada a quantidade de títulos dados à estampa. Veja-se, a título de exemplo, os trabalhos de Inês Duarte; Lola Xavier; Anna Camps, Xavier Fontich; Felipe Zayas; Carme Durán; Erik Orsenna.

<sup>6</sup> Os trabalhos citados são exemplificativos porquanto há diversos outros trabalhos dados à estampa ainda no final dos anos 90 do século XX que alertam para o facto de o conhecimento linguístico dos alunos ficar aquém do esperado em vários níveis de escolaridade. Veja-se, por exemplo, os trabalhos de Constance Weaver (*Teaching Grammar in Context*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers), de Suzanne-G. Chartrand (*Pour un Nouvel Enseignement de la Grammaire*. Montréal/Paris: Édition Logiques) ou de Sírio Possenti (*Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras).

gramática por “falta de esforço, falta de interesse, falta de vontade de pensar, falta de maturidade” (Neves, 2007, p.21). Apesar das percepções expressas pelos professores, parece consensual entre os estudiosos que as dificuldades de ensino da gramática e os défices de conhecimento de estruturas linguísticas na adolescência e na adultícia<sup>7</sup>:

- resultam de os conceitos a apreender serem complexos ou de os exercícios sobre conteúdos do âmbito da gramática propostos aos alunos nos manuais escolares serem na sua grande maioria expositivos;
- decorrem, em grande medida, dos modelos linguísticos de referência usados por professores e das metodologias usadas em sala de aula - abordagens tradicionalistas que apelam exclusivamente à memorização das regras de utilização da língua.

Efetivamente, da análise dos exercícios propostos, tanto em manuais escolares como em fichas de consolidação de conhecimentos, verificamos que há uma clara preponderância das atividades de reconhecimento e de identificação, em detrimento das atividades de produção e explicitação. Da observação das práticas letivas, constatamos que há uma notória preferência por um método de ensino diretivo, expositivo e centrado no professor. Da análise do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* em vigor, salienta-se o facto de também nele se propor uma aquisição de conhecimento gramatical baseada em processos de memorização e reprodução do saber<sup>8</sup>. Em suma, em palavras de Antonio

---

<sup>7</sup> Cf. por exemplo, Antonio, 2006; Barbeiro, 1999; Cunha & Tavares, 2016; Fontich, 2011; Rodríguez Gonzalo, 2009; Silva, 2009; Silvano & Rodrigues, 2011; Xavier, 2013; entre muitos outros.

<sup>8</sup> No domínio da gramática para o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), o *Programa* preconiza que “o aluno se aperceba das regularidades da língua e que, progressivamente, domine

(2006, p. 1055), “o que se ensina são [portanto] paradigmas e classificações que muito pouco colaboram para que o aluno se torne um usuário competente da língua, ou seja, um usuário capaz de produzir e compreender textos eficientemente”.

Não estranha, pois, que o momento da aula de português menos atrativo para professores e para alunos seja, indubitavelmente, o estudo da gramática.

Em Portugal, já em 2009 Silva alertava para o facto de “o conhecimento gramatical, tanto no ensino como na sua avaliação, [ser] sobretudo configurado sob a forma de uma *reprodução*, funcionando como um fim em si mesmo e não como um *instrumento* de desenvolvimento de capacidades comunicativas” (Silva, 2009, p. 25).

É nesta medida que a literatura, nacional e internacional, defende que o ensino da gramática deve fazer-se a partir de atividades que promovam a descoberta das regularidades e paradigmas da língua (Cassany *et al.*, 1998; Chartrand, 1996; Cunha & Tavares, 2016; Duarte, 2008; Duarte *et al.*, 2011; Ortega & Uzcátegui, 2007; Silvano & Rodrigues, 2010; Tavaglia, 2017; Teixeira, 2011; Xavier, 2012 e 2013, entre muitos outros). No entanto, transformar as aulas de gramática num momento aprazível nem sempre será fácil.

Para que o estudo da gramática em contexto escolar se torne uma aprendizagem com valor instrumental para os alunos, será necessário

---

regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita [e que] o ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios” (Buescu *et al.*, 2015, p. 7). Por seu turno, no final do 2º CEB espera-se que “os alunos dominem o essencial dos termos gramaticais adequados a este nível de ensino, tenham já um conhecimento reflexivo e explícito das regras gerais da língua e das suas ocorrências mais frequentes, e apliquem esse conhecimento fazendo um bom uso do português nas diversas situações de oralidade, de leitura e de escrita, de forma contextualizada e crítica” (Buescu *et al.*, 2015, p. 20).

abordá-la de forma multifacetada e promover momentos de reflexão sobre os paradigmas da língua, abrindo espaço a que os alunos possam deduzir as regras a partir dos dados e possam explicitar o seu próprio conhecimento. Abordar a gramática de forma multifacetada em aula é proporcionar aos alunos momentos que lhes permitam desenvolver as habilidades linguísticas, pragmáticas, discursivas e socioculturais (Xavier: 2013: 154). Promover a reflexão sobre as regularidades da língua é fomentar o desenvolvimento de capacidades comunicativas e dotar os alunos dos instrumentos que os guiam/guiarão nas aprendizagens consequentes (Silva, 2009), significativas (Ausubel, 1963).

### **Conhecimento linguístico e compreensão leitora**

Ler, tal como afirma Viana (2006: 47) “é uma atividade complexa que exige a intervenção de vários processos – linguísticos, cognitivos, motivacionais, afectivos, entre outros”. Para poder ler e compreender um qualquer texto, o leitor (quer seja principiante ou fluente e eficiente) ativa o seu conhecimento linguístico (fonológico, morfológico, lexical, sintático e semântico), ortográfico e geral sobre o mundo e socorrer-se de processos (e recursos) cognitivos (Alliende & Condemarín, 2005; Buzan, 1990; Colomer & Camps, 1990; Fauconnier & Turner, 2002; Goodman, 2002; Golombek & Cardinali, 2008; Solé, 1992, entre outros). Os estudos longitudinais têm vindo, pois, a mostrar que existe uma interdependência entre conhecimento linguístico e compreensão leitora e que o grau de conhecimento linguístico determina os níveis de compreensão leitora (Beck *et al.*, 1982; David, 2003; Duarte, 2000 e 2008; Duarte *et al.*, 2011; Hunston *et al.*, 1997; Reis *et al.*, 2010; Laufer, 1991; Schleppegrell, 2004; Snow *et al.*, 1991; Spencer *et al.*, 2017; Viana, 2002; Wagner, 2007, entre outros).

No processo de leitura e de compreensão de um texto, o conhecimento lexical e o capital lexical são, especialmente, determinantes porquanto não é possível compreender um texto sem perceber o que a maioria das palavras nele presentes significam (Nagy, 1988).

Deste modo, o alargamento da competência lexical permite o alargamento do dicionário mental e o enriquecimento da informação relativa a cada unidade lexical. Por seu turno, o alargamento das opções de produção de estruturas e a tomada de consciência do modo como a gramática da língua se organiza são a base da competência leitora. Portanto, o desenvolvimento da competência linguística permite que durante a leitura o reconhecimento de palavras, a busca do significado mais adequado e compatível com o contexto e a ativação de cadeias lexicais (e morfossintáticas) se faça com maior rapidez e que o processo de leitura/compreensão se desenrole mais eficazmente. Para além disto, o desenvolvimento da competência linguística aumenta a capacidade de predição, porquanto:

- a) há maior informação disponível sobre as propriedades (morfossintáticas e contextuais) de cada item lexical;
- b) se usam capacidades de inferência baseadas na frequência de certas sequências linguísticas;
- c) há uma maior atenção sobre os marcadores sintáticos de relações de concordância e de dependência.

É nesta medida que vários autores salientam a relação dialética que se estabelece entre o conhecimento lexical e a leitura: o conhecimento lexical potencia a compreensão leitora e a leitura potencia a ampliação e o conhecimento lexical, pelo que o grau de conhecimento lexical determina

ininterruptamente a compreensão do que é lido<sup>9</sup>. E, o jogo psicolinguístico de adivinhação em que pensamento e linguagem se envolvem em contínuas trans-ações (Goodman, 2002: 13) justifica a necessidade de se trabalhar o léxico em contexto escolar de modo a potenciar a fluência e a eficiência leitora das crianças porque, tal como lembra Leffa (2000: 7) “o que se tem entre o texto e a palavra é um processo de interação baseado em algumas regras fundamentais, onde o texto, não necessariamente dá um significado à palavra, mas privilegia um dos seus possíveis traços semânticos”.

### **3.1 - Mapeamento de significados: estratégias de metacognição**

Se bem que, indiscutivelmente, o conhecimento lexical possui um papel determinante na fluência e eficiência leitora e, por conseguinte, na compreensão de um texto, importa não obliterar que conhecer um item lexical, isto é, uma palavra implica possuir, ainda que de forma intuitiva, um vasto conjunto de conhecimentos acerca desse item lexical. Na realidade, o conhecimento sobre uma palavra envolve conhecimento acerca da sua categoria gramatical, acerca dos seus contextos de ocorrência na estrutura da frase, acerca das relações que mantém com os demais itens lexicais da frase na qual ocorre e, ainda, acerca da sua estrutura interna. Logo, os possíveis significados de uma qualquer palavra decorrem da sua categoria gramatical, da sua estrutura interna e dos seus contextos de ocorrência na frase. É por isso que, no processo de mapeamento de significados, os falantes (e os leitores fluentes e eficientes) se socorrem de diversas estratégias com vista ao reconhecimento do significado de uma palavra: dedução do seu significado a partir do contexto de ocorrência; identificação da palavra no

---

<sup>9</sup> Sugerimos atrás alguns estudos dados à estampa sobre a relação dialética estabelecida entre o conhecimento linguístico e a compreensão da leitura.

seu léxico mental; inferência do significado a partir da análise da estrutura interna da palavra (Barron & Baron, 1977; Cadime *et al.*, 2017; Carlisle, 2000; Chall, 1987; Laufer, 1997; Nagy *et al.*, 1985; Perfetti & Adolf, 2012; Pressley *et al.*, 1987, entre outros).

Com efeito, em qualquer língua, e mais ainda nas línguas românicas, *palavra* é uma entidade complexa porquanto, maioritariamente, pode ser decomposta em unidades mínimas de significação. Por exemplo, compreender o significado de uma palavra como *casinhas* implica, obrigatoriamente, identificar o conceito expresso no lexema preso *cas-* e identificar/reconhecer os aportes de significado de cada um dos diferentes afixos que se lhe podem juntar (*-inh-*; *-a-*; *-s*).

Nesta sequência, a morfologia é, tal como vem sendo defendido por vários autores (Carlisle, 1995 e 2000; Katz, 2004; Kirby & Bowers, 2017; Laufer, 1997; Spencer *et al.*, 2017; Tibi & Kirby, 2017; Tyler & Nagy, 1990, entre outros), preditora de significados. Desmontar as palavras nos seus constituintes (nas suas unidades mínimas de significação) pode dar pistas precisas para o mapeamento de significados e pode contribuir para a compreensão leitora. A identificação dos constituintes da palavra (isto é, a identificação da sua estrutura interna), e a sua correlação com outros morfemas cujo significado já se domine, permite que os leitores ou os falantes façam projeções sobre o significado de uma palavra e o testem no novo contexto. Nesta medida, uma boa consciência morfológica potencia a compreensão leitora.

Das estratégias implicadas no processo de aquisição da linguagem<sup>10</sup>, a estratégia de mapeamento de significados das palavras é mantida pelos

---

<sup>10</sup> Referimo-nos particularmente ao *chunking*, ao *bootstrapping*, ao *scaffolding* e ao *mapping* (Guasti, 2002).

falantes de uma língua ao longo da sua vida. Portanto, qualquer falante de qualquer língua recorre a estratégias de mapeamento dos significados das palavras para descodificar sentidos nos enunciados, orais ou escritos, que contenham palavras desconhecidas (muitas vezes por nunca as ter ouvido). Do nosso ponto de vista, o domínio de estratégias de identificação da estrutura interna das palavras e de mapeamento das aperturas de significância de cada um dos morfemas que as compõem pode, também, ser um contributo para a compreensão leitora. Estas estratégias podem, por conseguinte, ser trabalhadas em sala de aula, ensinadas, de modo a desenvolver nos alunos habilidades de mapeamento de significados que poderão melhorar as suas competências leitoras.

Tal como lembram Viana *et al.* (2014, p. 12) “antes de facilitar el significado de una palabra o de aconsejar su búsqueda en el diccionario, hay que pedir a los alumnos que intenten prever sus posibles significados mediante las pistas contextuales que aporta el texto, analizando, por ejemplo, la raíz de la palabra o sus afijos. El recurso a esta estrategia, más allá de promover el desarrollo del conocimiento del idioma, activa la búsqueda y selección de elementos conducentes a la activación de significados plausibles”.

Indiscutivelmente, o processo de compreensão de um texto depende integralmente do processo de mapeamento dos significados das palavras nele presentes. Indiscutivelmente, o processo de mapeamento de significados é subsidiário do maior ou menor conhecimento linguístico do leitor e do maior ou menor número de estratégias de predição a que consegue recorrer para mapear os significados das palavras de um texto. Indiscutivelmente, quanto mais diversificadas forem as estratégias de predição a que o leitor recorre, melhor será a sua proficiência no

mapeamento dos significados e, por conseguinte, melhor será o nível de compreensão da leitura.

Torna-se, por isso, imprescindível trabalhar com os alunos em aula as estratégias que lhes permitirão tornar-se leitores eficientes e fluentes. Torna-se imprescindível ensinar aos alunos em sala de aula os processos metacognitivos já que estes, segundo Viana *et al.* (2014, p. 14), permitem ao sujeito refletir sobre os seus processos cognitivos, “monitorizando cualquier error en la comprensión y ajustando las estrategias utilizadas para corregir interpretaciones no aceptables, controlando la comprensión y la evocación a largo plazo”. Em suma, torna-se imprescindível trabalhar com os alunos em aula as estratégias de metacognição que os transformarão em leitores eficientes e fluentes, autónomos, ao longo da vida.

### **Aprender pela descoberta: aprendizagem significativa**

O conhecimento da língua a partir da reflexão sobre os dados da própria língua e com base no método investigativo contribui para o desenvolvimento do pensamento científico dos alunos (Hudson & Walmsley, 2005; Duarte, 2008).

Evidentemente, tal como acima afirmamos, refletir sobre os paradigmas da língua amplia o conhecimento linguístico dos alunos e, por sua vez, um conhecimento linguístico ampliado permite que os alunos possam refletir de forma adequada sobre os paradigmas da sua língua. Por seu turno, refletir sobre os padrões da língua acarreta uma epilinguagem<sup>11</sup> e obriga ao uso de uma metalinguagem que amplia “a competência comunicativa/discursiva dos alunos, ou seja, a capacidade de

---

<sup>11</sup> Cunhamos o termo usado pelos investigadores brasileiros para referir a reflexão sobre o uso das estruturas linguísticas e que se diferencia da reflexão com vista à descrição das estruturas linguísticas da língua (metalinguagem).

compreender e de produzir diferentes gêneros textuais nas diversas situações de interação sócio-comunicativa” (Teixeira, 2015, p. 164). Em última instância, um aluno habituado a questionar tem maior facilidade de reutilizar os mecanismos cognitivos e metacognitivos noutras situações similares.

Permitir que os alunos descubram, guiados/tutoriados, as regularidades da sua língua materna é ensiná-los a questionar e fornecer-lhes os instrumentos de reflexão e de questionação fundamentais ao pensamento crítico, uma das competências basilares do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Mas, permitir que os alunos descubram, guiados/tutoriados, as regularidades da sua língua materna é também fornecer-lhes as vias para uma aprendizagem significativa, conseqüente, porquanto se possibilita que os alunos construam o seu conhecimento a partir da articulação entre o que já conhecem e a nova informação que estão a descobrir.

### **O estudo da prefixação: diversificação de estratégias metacognitivas**

O leitor fluente e eficiente é, tal como temos vindo a afirmar, aquele que é capaz de utilizar um número diversificado de estratégias para a compreender um texto e, simultaneamente, é capaz de monitorizar ao longo de todo o processo o seu nível de compreensão do texto. Portanto, a consecução da melhoria dos níveis de compreensão leitora dos alunos passa, obrigatoriamente, pela sala de aula. Passa por se proporcionarem aos alunos atividades que lhes facultem, desenvolvam ou ampliem o leque de estratégias cognitivas e metacognitivas a que poderão recorrer durante o processo da leitura.

Nesta medida, parece-nos que a partir do estudo da derivação por prefixação se pode promover o desenvolvimento de estratégias de

mapeamento de significados que conduzam a uma melhoria dos níveis de compreensão leitora dos nossos alunos.

A proposta didática que apresentamos seguidamente procura exemplificar um percurso possível para a identificação de padrões e regularidades da língua, para a identificação da estrutura interna das palavras, para a dedução de regras de uso de afixos prefixais da língua portuguesa e, ainda, para o mapeamento de significados. Ao longo da ficha de trabalho, propõe-se aos alunos que reflitam sobre os traços comuns e diferenciadores dos dados e que concluam as regras de funcionamento da língua. Muito particularmente, propõe-se que os alunos sejam capazes de identificar dois prefixos cujos alomorfes são semelhantes, o tipo de base a que cada um dos prefixos se pode juntar e, finalmente, o valor semântico de cada um dos prefixos. Neste percurso, o professor surge apenas como mediador/facilitador da aprendizagem, conduzindo os alunos na consecução das aprendizagens.

Antes de se passar à apresentação da proposta didática, importa salientar que o *corpus* que sugerimos deve, no entanto, ser adaptado ao nível linguístico das crianças porquanto optamos para esta ficha de trabalho por palavras, seguramente, desconhecidas para crianças do 4º ou do 5º ano.

## **REFERÊNCIAS**

Alliende, F. e Condemarín, M. (2005). *A Leitura. Teoria, Avaliação e Desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.

Antonio, J. D. (2006). O ensino de Gramática na Escola: uma nova embalagem para um antigo produto. *Estudos Lingüísticos*, XXXV, pp. 1052-1061.

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Oxford: Grune & Stratton.

Barbeiro, L. (1999). Funcionamento da língua: as dimensões activadas a partir dos manuais escolares. In R.V. Castro; A. Rodrigues; J. L. Silva e M. L. D. Sousa (Orgs.). *Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História: Actas do 1º Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp. 95-110). Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Barron, R. W. & Baron, J. (1977). How children get meaning from printed words. *Child Development*, 48(2), pp. 587-594.

Beck, I. L., Perfetti, C. A. & McKeown, M. G. (1982). The effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, pp.506-521.

Buesco, H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Buzan, T. (1990). *Use both sides of your brain*. Nova York: Plume Books.

Cadime, I.; Rodrigues, B.; Santos, S.; Viana, F.L.; Chaves-Sousa, S.; Cosme, M.C. & Ribeiro, I. (2017). The role of word recognition, oral reading fluency and listening comprehension in the simple view of reading: a study in an intermediate depth orthography. *Reading and Writing*, 30(3), pp. 591-611.

Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In: L.B. Feldman (ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189–209). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex word: impact on reading. *Reading and Writing*, 12(3), pp. 169-190.

Cassany, D.; Luna, M. & Sanz, G. (1998). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó Editora.

Chall, J. S. (1987). Two vocabularies for reading: recognition and meaning. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (eds.). *The Nature of Vocabulary Acquisition* (pp. 7-18). Nova Iorque/Londres: Psychology Press.

Chartrand, S.-G. (1996). Apprendre Grammaire par la Démarche Active de Découverte. In S.-G. Chartrand (Dir.), *Pour un Nouvel Enseignement de la Grammaire* (pp. 197-225). Montréal/Paris: Éditions Logiques.

Colomer, T. e Camps, A. (1990). *Enseñar a ler, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.

Cunha, M. A. F. & Tavares, M. A. (2016). Lingüística funcional e ensino da gramática. In M. A. F. Cunha & M. A. Tavares (org.). *Funcionalismo e Ensino da Gramática* (pp. 12-58). Natal: EDUFRN/UFRN.

David, J. (2003). Construction du lexique et acquisition de la lecture. *Langage et Pratiques*, 31, pp. 61-74.

Devos, Filip & De Vilder, Judit (2018). Replication study investigating L1 knowledge of spelling and grammar in secondary-school pupils in Flanders and The Netherlands. *Proceedings of 2nd EDULEARN18 Conference*, pp 4285-4290.

d'Oliveira Martins, Guilherme (Coord.) (2017). *Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/DGE.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação, DGIDC.

Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. J e Gonçalves, A. (2011). *O Conhecimento da língua: desenvolver o conhecimento lexical*. Lisboa: ME/DGIDC.

Fauconnier, G. & Turner, M. (2002). *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. EUA: Basic Books.

Fontich, X. (2011). Enseñar y aprender gramática en la escuela obligatoria, hoy. *Revista Espaço Pedagógico*, 18(1), 50-57.

Goodman, K. S. (2002). El processo de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. In E. Ferreiro & M. Gómez Palacio (orgs.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). Madrid: Siglo XXI Editores.

Golombek, D. A. & Cardinali, D. P. (2008). Mind, brain, education, and biological timing. *Mind, Brain, and Education*, 2(1), pp. 1-6.

Guasti, M. T. (2002). *Language Acquisition: the Growth of Grammar*. Cambridge, USA: MIT Press.

Hudson, R. & Walmsley, J. (2005). The English Patient: English grammar and teaching in the twentieth century. *Journal of Linguistics*, 41, pp. 593-622.

Hunston, S.; Francis, G. & Manning, E. (1997). Grammar and vocabulary: showing the connections. *ELT Journal*, 51(3), 208-216.

Katz, L. A. (2004). *An investigation of the relationship of morphological awareness to reading comprehension in fourth and sixth graders*. Dissertação de Doutorado apresentada à Universidade de Michigan.

Kirby, J. R. & Bowers, P. N. (2017). Morphological Instructions and Literacy: binding phonological, orthographic and semantic features of words. In K. Cain; D.L. Compton & R.K.Parrila (eds.). *Theories of Reading Development* (pp. 437-462). Amesterdão/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Laufer, B. (1991) How much lexis is necessary for reading comprehension? In H. Bejoint & P. Arnaud (eds.). *Vocabulary and Applied Linguistics* (pp. 126-132). London: MacMillan.

Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some lexical factors that affect the learning of words. In N. Schmitt & M. McCarthy (eds.). *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 141-155). Cambridge: Press University.

Leffa, V. J. (2000). Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In V. J. Leffa (org). *As palavras e a sua companhia: o léxico na aprendizagem* (pp. 15-44). Vol. 1. Pelotas: EDUCAT.

León, R. (2008). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école: Pourquoi? Comment?* Paris: Hachette Éducation.

Macken-Horarik, M.; Sandiford, C.; Love, K. & Unsworth, L. (2015). New ways of working 'with grammar in mind' in School English: insights from systemic functional grammatics. *Linguistics and Education*, 31, pp. 145-158.

Nagy, W. E. (1988). *Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension*. Illinois/Delaware: NCTE/IRA/ERIC.

Nagy, W. E.; Herman, P. A. & Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20(2), pp. 233-253.

Neves, M. H. M. (2007). *Gramática na Escola*. São Paulo: Contexto.

Ortega, M. & Uzcátegui, A. M. (2007). Un enfoque funcional en la enseñanza de la gramática en el séptimo grado de educación básica. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18), pp. 17-41.

Perfetti, C. (2007). Reading Ability: lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), pp. 357-383.

Perfetti, C. & Adolf, S. M. (2012). Reading Comprehension: A conceptual framework from word meaning to text meaning. In J. P. Sabatini; E. Abro & T. O'Reilly (eds.). *Measuring Up – Advances in How we Assess Reading Ability* (pp. 3-20). Lanham/Boulder/Nova Iorque/Toronto/Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers, INC.

Possenti, Sírío (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras.

Pressley, M.; Levin, J. R. & McDaniel, M. A. (1987). Remembering versus inferring what a word means: mnemonic and contextual approaches. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (eds.). *The Nature of Vocabulary Acquisition* (pp. 107-128). Nova Iorque/Londres: Psychology Press.

Reis, A., Faísca, L., Castro, S. L., e Petersson, K. M. (2010). Preditores da leitura ao longo da escolaridade: Um estudo com alunos do 1º ciclo do ensino básico. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio, & M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 3117-3132). Braga: Universidade do Minho.

Rodríguez Gonzalo, C. (2009). L'avaluació del saber gramatical de l'alumnat en una activitat de revisió de l'ús dels temps verbals del passat. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 47, pp. 26-50.

Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, pp. 87-118.

Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.

Silva, A. C. (2009). A natureza e os fins do conhecimento gramatical: análise de provas de exame do Português. *Revista Diacrítica, Ciências da Linguagem*, 23(1), pp. 1-33.

Silvano, P. & Rodrigues, S. V. (2010). A pedagogia dos discursos e laboratório gramatical no ensino da gramática: uma proposta de articulação. *Revista Ler Letras*, pp. 275-286. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8321.pdf> (acedido em 20/2/2019).

Snow, C. E., Barnes, W. S., Chandler, J. & Goodman, I. F. (1991). *Unfulfilled expectations. Home and School influences on literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura Barcelona*. Barcelona: Graó Editorial/I.C.E./Universidade de Barcelona.

Spencer, M.; Quinn, J.M. & Wagner, R.K. (2017). Vocabulary, morphology and reading comprehension. In K. Cain; D.L. Compton & R.K. Parrila (eds.), *Theories of Reading Development* (pp. 239-256). Amesterdão/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Tavaglia, L. C. (2017). *Gramática Ensino Plural*. Perdizes (São Paulo): Cortez Editora.

Teixeira, C. S. (2011). Ensino de Gramática e Análise Linguística. *Revista ECOS*, 11(2), pp. 163-173.

Tibi, S. & Kirby, J. R. (2017). Morphological Awareness: Construct and Predictive validity in Arabic. *Applied Psycholinguistics*, 38(5), pp. 1019-1043.

Tyler, A. & Nagy, W. (1990). Use of derivational morphology during reading. *Cognition*, 36(1), 17-34.

Viana, F. L. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/MCES.

Viana, F. L. (2006). Aprender a Ler: apenas uma questão de métodos? In A. Pereira; A. Ramos; F. L.Viana; M. D. Fernández Tilve; G. Castanheira & M. G.

B. Castanho (org.). *Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa* (pp. 43-59). Braga: Casa do Professor.

Viana, F. L.; Ribeiro, I. & Santos, S. (2014). Los desafíos de enseñar a comprender. *ISLL - Investigaciones sobre Lectura*, 1, pp. 9-32.

Xavier, L. G. (2012). Ensinar Gramática pela abordagem ativa de descoberta. *Revista Exedra*, 6, pp. 467-477.

Xavier, L. G. (2013). Ensinar e aprender gramática: algumas abordagens possíveis. *Revista Exedra*, 7, pp. 145-155.

Wagner, R. K., Muse, A. E., & Tannenbaum, K. R. (Eds.). (2007). *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*. Nova Iorque: Guilford Press.

## Proposta didática

### Metas:

23 – Explicitar aspetos fundamentais da morfologia

23.1 – Deduzir o significado de palavras complexas a partir dos elementos constitutivos (radical e afixos)

23.2 – Detetar processos de derivação de palavras por afixação (prefixação e sufixação)

### Objetivos:

- Inferir o valor semântico de prefixos (IN – com valor de negação vs IN – com valor de movimento de fora para dentro) com diferentes alomorfes.
- Deduzir o tipo de base a que cada um dos prefixos se pode juntar.
- Depreender as regras de formação de novas palavras (na Derivação por prefixação)
- Depreender a classe gramatical da base e a da forma derivada.
- Identificar processos de formação de palavras atuais e arcaicos.
- Reconhecer palavras entradas na língua anteriormente.

### Modo de operacionalização:

O professor entrega aos alunos uma folha com um quadro que contenha um *corpus* de palavras<sup>12</sup>. Trata-se de um *corpus*<sup>13</sup> composto por palavras que apresentam o prefixo IN- com valor de negação e o prefixo IN- com valor de movimento de fora para dentro e essas palavras devem dar conta dos alomorfes de cada um dos prefixos. O *corpus* contempla, ainda palavras entradas na língua em épocas mais arcaicas nas quais existam os respetivos prefixos ou seus alomorfes. Na folha, encontram-se as perguntas/guião que nortearão o trabalho dos alunos na descoberta das regularidades da língua e nas conclusões que devem retirar da análise dos dados linguísticos. Ao longo da realização do guião, o professor ajuda

---

<sup>12</sup> O professor pode optar por escrever o *corpus* de palavras no quadro e fazer toda a atividade oralmente com os alunos.

<sup>13</sup> As palavras a usar devem ser adaptadas ao nível de desenvolvimento linguístico expectável para a faixa etária do grupo de alunos.

os alunos a organizar as conclusões e o conhecimento adquirido, conduzindo a elaboração/redação das sínteses a registar no caderno diário.

**Material:** Ficha de Trabalho/quadro

1 – Observa o seguinte *corpus* de palavras.

|            |          |              |            |
|------------|----------|--------------|------------|
| imbatível  | ingerir  | irracional   | enredar    |
| infeliz    | emalar   | impermeável  | emagotar   |
| encabar    | inábil   | irromper     | inumano    |
| importar   | induzir  | imortal      | imoral     |
| enterrar   | irreal   | imigrar      | ilegível   |
| impossível | embarcar | insuportável | introduzir |

1.1 – Podes, agora, ajudar o teu professor a organizar a lista de palavras do quadro. Com as palavras dadas, faz grupos em que as palavras possuam características semelhantes.

1.2 – Quantos grupos diferentes podes fazer?

1.3 – Que critérios utilizaste para formar os grupos de palavras? Será possível encontrar outro critério para formar esses grupos de palavras?

1.4 – Que diferenças há entre cada um dos grupos de palavras que constituíste?

1.5 – Que semelhanças há entre as palavras de cada grupo que construíste?

1.6 – É possível reagrupar as palavras de cada grupo em grupos mais pequenos? Porquê?

2 – Amplia os grupos que formaste com outras palavras com as mesmas características.

3 – Atenta em cada um dos grupos de palavras que fizeste.

3.1 – Descobre/explica o significado de cada uma das palavras de cada grupo.

3.2 – Que parte de cada uma das palavras tem sempre o mesmo significado?

3.3 – Que significado tem esse pedacinho que se repete em todas as palavras de um mesmo grupo?

3.4 – Em que lugar da palavra ocorre esse pedacinho: no início, meio ou fim?

4 – Descobre, com a ajuda do teu professor, que nome se dá aos pedacinhos que se colocam no início de uma palavra já existente para formar novas palavras.

# **A ORALIDADE NO 2º CICLO – COMO POTENCIAR O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO E EXPRESSÃO ORAL?**

Elisabete Crespo  
elisabete.crespo@gmail.com

Madalena Teixeira  
madalena.dt@gmail.com

Cristina Novo  
cristina.novo@ese.ipsantarem.pt

## **1. Introdução**

Ser professor implica muito mais do que ensinar, avaliar ou refletir sobre as próprias práticas. Por isso, defendemos que um docente é também um investigador. A vida escolar exige, cada vez mais, uma participação ativa diária por parte dos docentes que têm, necessariamente, que ter competência para apresentar e defender as suas ideias com argumentos cientificamente válidos, e essa capacidade “é a actividade investigativa, no sentido de actividade inquiridora, questionante e fundamentada” (Ponte, 2002, p. 2). A mesma opinião é partilhada por Isabel Alarcão (2001) quando refere que não consegue conceber a ideia de um professor que não tenha uma prática reflexiva diária, nem inquiridora:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia