PNEP

O Conhecimento da Língua:
Desenvolver a Consciência Lexical

Inês Duarte

Colaboração
Madalena Colaço
Maria João Freitas
Anabela Gonçalves

PNEP

O Conhecimento da Língua:
Desenvolver a Consciência Lexical

Ministério da Educação

Inês Duarte

Colaboração
Madalena Colaço
Maria João Freitas
Anabela Gonçalves

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
Lisboa/2011

Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação

DUARTE, Inês, 1951- , e outras

O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical / Inês Duarte ; colab. Madalena Colaço, Maria João Freitas, Anabela Gonçalves

ISBN 978-972-742-338-5

I – COLAÇO, Madalena, 1963-
II – FREITAS, Maria João, 1964-
III – GONÇALVES, Anabela, 1965-

CDU 811.134.3'373

Ficha técnica

1.ª Edição – 2011

Título
O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical

Editor
Ministério da Educação
Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Autora
Inês Duarte
Com a colaboração de Madalena Colaço, Maria João Freitas e Anabela Gonçalves

Design
Manuela Lourenço

Paginação e Execução Gráfica
Editorial do Ministério da Educação

Tiragem
4000 exemplares

Depósito Legal
303 700/09

ISBN
978-972-742-338-5

Índice

Introdução 7

Secção 1
Capital lexical e consciência lexical: um factor de (in)sucesso escolar 9

Secção 2
A complexidade envolvida no conhecimento das palavras 13

Secção 3
Dificuldades associadas ao enriquecimento do capital lexical e ao desenvolvimento da consciência lexical 19

Secção 4
Componentes essenciais do ensino orientado para o enriquecimento do capital lexical e para o desenvolvimento da consciência lexical 23

Secção 5
Catálogo de recursos 31

Secção 6
Estrutura sonora das palavras e sua relação com a forma ortográfica: actividades 35

Secção 7
Estrutura interna das palavras: actividades 51

Secção 8
Significado das palavras: actividades 57

Secção 9
Classes e subclasses de palavras: actividades 75

Secção 10
Propriedades de selecção das palavras: actividades 79

Secção 11
Da frase ao texto: actividades 85

Secção 12
O papel dos mapas conceptuais na compreensão da leitura e na escrita 93

Bibliografia 99

Nota de Apresentação

A presente publicação integra-se numa colecção de brochuras produzidas no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). Esta colecção tem como objectivo disponibilizar aos docentes recursos de qualidade sobre o ensino da língua portuguesa, a partir das temáticas centrais do currículo do ensino básico.

Esta brochura, da autoria de Inês Duarte, com a colaboração de Madalena Colaço, Maria João Freitas e Anabela Gonçalves, incide sobre a importância do conhecimento lexical para o sucesso escolar e descreve os aspectos envolvidos no conhecimento das palavras da língua portuguesa, para além de apresentar um conjunto de propostas de actividades no âmbito do trabalho sobre o léxico.

O Director-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Fernando Egídio Reis

Introdução

Nesta brochura, aborda-se a importância do conhecimento lexical no sucesso escolar (secção 1) e descrevem-se sinteticamente os aspectos envolvidos no conhecimento das palavras da nossa língua (secção 2). Depois de se referirem, na secção 3, algumas das dificuldades associadas ao ensino orientado para o enriquecimento do capital lexical e para a promoção da consciência lexical, enunciam-se, na secção 4, aspectos essenciais a ter em conta na programação de actividades dirigidas a estes dois objectivos. A secção 5 contém exemplos do que deve constar no catálogo de recursos a construir com os alunos. Estas secções são da autoria de Inês Duarte.

As restantes secções apresentam propostas de actividades dirigidas a vários aspectos a considerar no trabalho a desenvolver sobre o léxico com os alunos.

Na secção 6, exemplificam-se actividades focalizadas no formato fonológico das palavras e na relação entre este e o respectivo formato ortográfico. Utilizam-se neste capítulo símbolos do Alfabeto Fonético Internacional, que pode ser consultado na brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica,* como indicação para o professor de que, nas actividades em questão, deve ser privilegiado o formato fónico das palavras e não o seu formato ortográfico. As actividades deste capítulo são da autoria de Maria João Freitas.

A secção 7 apresenta exemplos de actividades centradas na estrutura interna das palavras. Estas actividades foram elaboradas por Madalena Colaço, Maria João Freitas e Anabela Gonçalves.

As actividades contidas na secção 8 trabalham vários aspectos do significado das palavras e são da autoria de Madalena Colaço, Inês Duarte e Anabela Gonçalves.

Nas secções 9 e 10, da autoria de Madalena Colaço e Anabela Gonçalves, exploram-se aspectos sintácticos das frases simples.

Por sua vez, a secção 11 apresenta actividades focalizadas nas relações de coesão que se estabelecem entre frases. São suas autoras Madalena Colaço, Inês Duarte e Anabela Gonçalves.

Finalmente, a secção 12, da autoria de Inês Duarte, contém exemplos de elaboração de mapas conceptuais, actividade que desempenha um papel importante na compreensão da leitura e na preparação para a escrita.

SECÇÃO I

Capital lexical e consciência lexical: um factor de (in)sucesso escolar

As palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos. É por isso fácil de compreender que exista uma correlação forte entre sucesso escolar e capital lexical (i.e., o conjunto organizado de palavras que conhecemos e usamos). Com efeito, 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 da leitura.

Um estudo realizado nos Estados Unidos (Snow, Barnes, Chandler, Goodman & Hemphill, 1992) mostrou que, até à entrada na escola, os filhos de profissionais diferenciados são expostos a mais 50% de palavras do que os filhos de trabalhadores manuais e ao dobro das palavras dos filhos de famílias que recebem subsídio de desemprego.

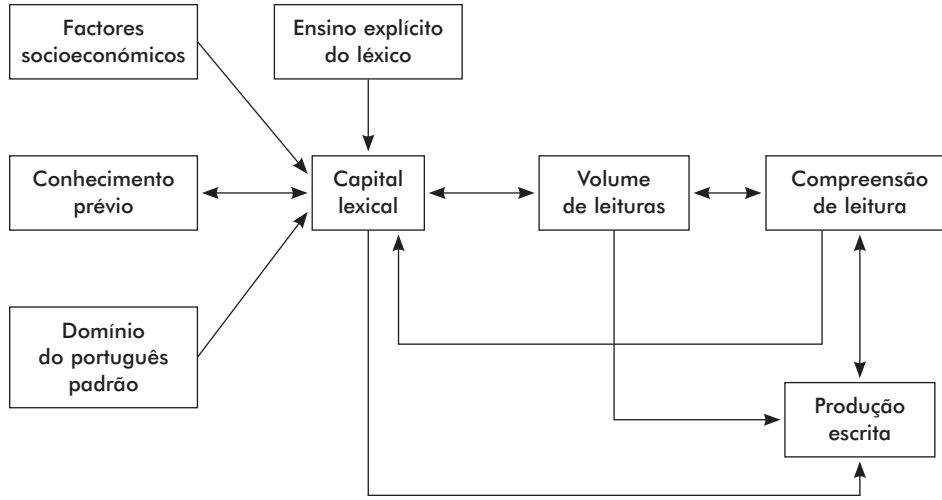
Ora, crianças com um capital lexical reduzido não conseguem atribuir significado ao que lêem, pelo que a leitura é para elas um processo penoso e não compensador. Assim, lêem cada vez menos e, portanto, não conseguem aprender palavras novas através da sua repetição num grande número de textos. Esta situação, conhecida na literatura como um dos Efeitos de Mateus (quer dizer, uma situação em que a interacção com o contexto aumenta as diferenças individuais), pode ser sintetizada da seguinte maneira:

> Crianças com maior capital lexical à partida lêem mais, tornam-se cada vez melhores leitores, aumentam através da leitura o seu capital lexical. Pelo contrário, crianças com capital lexical reduzido à partida lêem menos, tornam-se cada vez piores leitores, pelo que não aumentam o seu capital lexical através da leitura.

O capital lexical é igualmente um factor determinante da qualidade da escrita. Com efeito, quanto maior for, tanto maiores são os recursos disponíveis para seleccionar vocabulário preciso e para evitar repetições lexicais.

Apresenta-se na figura 1 o modelo conceptual que representa as inter-relações entre conhecimento lexical, compreensão da leitura e qualidade da produção escrita.

Figura 1 – Modelo conceptual que inter-relaciona conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade da produção escrita



Adaptado de Lubliner & Smetana 2005.

Neste modelo, factores socioeconómicos (*e.g.,* nível de escolarização dos pais, material impresso que existe em casa), conhecimento prévio sobre o mundo (condicionado, por exemplo, pela riqueza das interacções com adultos e pelo acesso a manifestações culturais) e variedade linguística de origem das crianças determinam o capital lexical com que entram na escola. Este capital lexical influencia e é influenciado pelo volume de leituras e pelo nível atingido na compreensão da leitura. Por sua vez, capital lexical, volume de leituras e nível atingido na compreensão da leitura são factores que favorecem a qualidade da produção escrita, a qual, por sua vez, tem efeitos positivos na compreensão da leitura. Finalmente, o ensino explícito do léxico colmata as limitações do capital lexical de partida e "desencadeia a espiral ascendente que conduz ao sucesso escolar" (Lubliner & Smetana 2005: 10).

A visibilidade dada no PNEP à promoção do desenvolvimento do capital lexical das crianças e ao desenvolvimento, concomitante, da sua consciência lexical[1], constitui uma resposta ao desajuste entre a relevância, demonstrada pela investigação, que esta área do conhecimento e do uso da língua tem no sucesso escolar e a pouca importância que lhe tem sido dada no nosso sistema educativo.

[1] A consciência lexical é o tipo de consciência linguística que diz respeito ao conhecimento das propriedades das palavras que integram o nosso capital lexical. Sobre o conceito de consciência linguística, ver a brochura *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência linguística.*

Transformar o enriquecimento do capital lexical das crianças e o desenvolvimento da sua consciência lexical em objectivo educativo é uma tarefa difícil, mas a investigação já realizada permitiu identificar componentes e técnicas de ensino que conduzem a aprendizagens efectivas dos alunos.

SECÇÃO 2

A complexidade envolvida no conhecimento das palavras

Todos temos consciência da complexidade envolvida no conhecimento de cada palavra. Assim, para um falante escolarizado do português, saber a palavra *mesa* significa conhecer intuitivamente a sua forma fónica (neste caso, [ˈmezɐ]), a sua forma gráfica (<mesa>), a classe a que pertence (a classe dos nomes), a subclasse de nomes a que pertence (comuns, pelo que pode ser antecedida de artigos indefinidos e seguida de adjectivos, por exemplo; contáveis, pelo que admite variação de número), o seu género (feminino) e o seu significado. A entrada desta palavra num dicionário recente de português é a seguinte:

(1) 1. Móvel formado por uma placa horizontal (tampo) assente sobre bases verticais (pernas), sobre o qual se podem colocar objectos ou realizar várias actividades. (…) 2. Qualquer desses móveis onde se dispõem os alimentos, às refeições. *A comida já está na ~!* (…). 3. O conjunto dos alimentos. (…) *A casa tem uma ~ muito farta.* (…). 4. Conjunto de pessoas que se sentam na mesma mesa. *Uma ~ muito animada.* 5. Conjunto das pessoas que dirige um acto ou preside a uma assembleia. *A ~ do júri.* (…). 6. Órgão que dirige algumas instituições. *A ~ da Santa Casa da Misericórdia.* (…) 7. Zona plana numa elevação de terreno (…).

[*Dicionário Verbo da Língua Portuguesa:* 752. Lisboa: Editorial Verbo. 2006]

É claro que a maioria das crianças que entram no 1.º ano de escolaridade apenas conhecem aspectos parciais da palavra *mesa.* Concretizando:

(i) sabem a sua forma fónica, mas não a gráfica;

(ii) conhecem os significados indicados em 1. e 2. na entrada de dicionário acima transcrita;

(iii) provavelmente, não conhecem os significados indicados em 3. a 7.

No 1.º ciclo, aprenderão a forma gráfica da palavra e serão, porventura, confrontadas com discursos orais e com textos escritos em que *mesa* ocorra com alguns dos significados indicados em 3. a 7.

Mas conhecer uma palavra não consiste apenas em conhecer o seu significado e a sua forma fónica. Para qualquer falante do português (incluindo as crianças que entram na escola), as palavras *sono, ter* e *verde* que aparecem nos exemplos (2) são, respectivamente, um nome, um verbo e um adjectivo, mesmo que o falante não saiba atribuir-lhes explicitamente tais rótulos gramaticais:

(2) a. O bebé está com sono.

b. A Ana vai ter uma grande surpresa.

c. Essa maçã ainda está verde.

Por outras palavras, conhecer uma palavra envolve saber implicitamente a classe de palavras a que ela pertence, uma vez que esse conhecimento determina as posições que ela pode ocupar numa frase e os paradigmas flexionais em que pode entrar.

Conhecer uma palavra envolve também saber que condições ela impõe ao contexto sintáctico em que pode ocorrer. Exemplificando, *amar* e *gostar* pertencem à categoria verbo e têm significados muito próximos; contudo, enquanto *amar* se constrói com duas expressões nominais, com as funções sintácticas de sujeito e de complemento directo, como no exemplo (3a), *gostar* constrói-se com uma expressão nominal, com a função de sujeito, e com uma expressão preposicional, com a função de complemento oblíquo, como em (3b):

(3) a. O João ama a Maria.

b. O João gosta da Maria.

A nossa rejeição de sequências como (4) deve-se ao facto de sabermos intuitivamente que, nestas expressões, as condições sobre o contexto categorial impostas por *amar* e *gostar* não estão satisfeitas:

(4) a. * O João ama da Maria.

b. * O João gosta a Maria.

Outro aspecto incluído no conhecimento lexical com implicações no contexto em que a palavra pode ocorrer é directamente decorrente do significado da palavra. Consiste nos papéis semânticos que a palavra distribui pelas expressões que com ela se combinam para formar unidades linguísticas mais extensas. Exemplificando, as palavras *matar* e *assassinar* são ambas verbos, têm significados muito próximos e constroem-se ambas com duas expressões nominais, com as funções de sujeito e de complemento directo, como mostram os exemplos (5):

(5) a. A erupção do Vesúvio matou os habitantes de Pompeia.

b. O réu assassinou quatro jovens.

Quando pensamos no significado de *matar/assassinar,* verificamos que o podemos parafrasear por "alguém ou algo causou que alguém deixasse de estar vivo". Assim, para construir uma frase com *matar/assassinar,* é necessário escolher uma expressão com o papel de causador da morte (o sujeito da frase activa) e outra com o papel de entidade morta (o complemento directo da frase activa). Contudo, *matar* e *assassinar* distinguem-se quanto ao tipo de causador que exigem: enquanto *matar* aceita que o causador tenha causado a morte intencional ou involuntariamente, *assassinar* exige que ele tenha tido a intenção de matar. Por isso, só metaforicamente aceitamos (6a), uma vez que a nossa cultura não atribui a fenómenos da natureza como "erupções do Vesúvio" vontade e intencionalidade; por isso, também sentimos que expressões como (6b) contêm um pleonasmo, pois o advérbio repete o significado já contido no significado do verbo; por isso, finalmente, consideramos anómalas expressões como (6c), porque o advérbio contradiz a intencionalidade codificada no significado do verbo:

(6) a. A erupção do Vesúvio matou intencionalmente os habitantes de Pompeia.

b. O réu assassinou deliberadamente quatro jovens.

c. * O réu assassinou involuntariamente quatro jovens.

Inversamente, consideramos bem formadas expressões como (7), uma vez que o papel de causador atribuído por *matar* deixa em aberto se o acto foi ou não intencional:

(7) a. O réu matou deliberadamente quatro jovens.

b. O réu matou involuntariamente quatro jovens.

Faz ainda parte do conhecimento que temos das palavras outra condição que alguns itens impõem ao contexto em que podem ocorrer. Decorrente do seu significado e dos papéis semânticos que distribuem às expressões com que se constroem, alguns itens exigem que os seus argumentos refiram entidades com certas propriedades semânticas. Exemplificando, um verbo psicológico como *aterrorizar* exige que a expressão nominal que ocorre numa frase activa com a função de complemento directo designe uma entidade animada ou humana, como em (8a). A estranheza de uma frase como (8b) deve-se ao facto de *o violento sismo* não designar uma entidade animada nem humana, pelo que não conseguimos interpretá-la como descrição de uma situação do mundo real. Somos, por isso, forçados a interpretá-la como relativa a um universo fictício, em que forças da natureza sejam dotadas das propriedades que atribuímos aos animais e aos seres humanos:

(8) a. O violento sismo aterrorizou <u>os habitantes da região</u>.

b. Os habitantes da região aterrorizaram <u>o violento sismo</u>.

O nosso conhecimento das palavras envolve ainda uma outra dimensão, a da sua estrutura interna. Com efeito, uma das razões pelas quais temos um capital lexical tão rico e aprendemos rapidamente e sem esforço palavras novas reside no facto de muitas palavras terem elementos comuns. Perante formas como *útil, utilidade, utilizar,* reconhecemos nas duas últimas a palavra-base (o radical) *útil;* em *utilidade* reconhecemos o sufixo *-dade,* que encontramos em palavras como *igualdade, liberdade, normalidade,* e que sabemos implicitamente que permite formar nomes a partir de adjectivos; por sua vez, em *utilizar,* reconhecemos o sufixo *-izar,* presente em palavras como *atomizar, radicalizar, visualizar,* que sabemos implicitamente que permite formar verbos a partir de nomes e de adjectivos. Do mesmo modo, identificamos em formas como *pensar, repensar, compensar, recompensar,* a mesma palavra-base, *pensar;* em *repensar,* detectamos o prefixo *re-,* que se encontra igualmente em palavras como *reaver, reencontrar, reviver;* na palavra *compensar,* reconhecemos o prefixo *com(/n)-,* que ocorre também em palavras como *conformar, comprometer, conviver;* já em *recompensar,* identificamos a presença dos dois prefixos, *com(/n)-* e *re-.*

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

Muitas palavras portuguesas são constituídas não só por radicais e sufixos ou prefixos com significado lexical, mas também por sufixos com significado estritamente gramatical. É o que acontece, por exemplo, com a maioria dos nomes comuns e dos adjectivos, variáveis em número (e por vezes também em género), e com os verbos, variáveis em tempo, modo, aspecto, pessoa e número. Assim, uma palavra como *gato* pode ocorrer em quatro formas, que combinam os valores de número singular *vs.* plural e de género masculino *vs.* feminino, enquanto uma palavra como *cantar* pode ter 65 formas diferentes, que combinam diferentes valores de tempo, modo, aspecto, pessoa e número.

Deste modo, o conhecimento de prefixos e de sufixos de valor lexical e gramatical e das suas regras de combinação com radicais habilita-nos a reconhecer e a integrar no nosso capital lexical um sem número de palavras e de formas de palavras. Esta capacidade revela-se muito cedo em produtos de criatividade lexical das crianças, que formam constantemente palavras conformes com as regras da língua, como nos exemplos reais *abrancado* (por *esbranquiçado*), *desvestir* (por *despir*), *quentar* (por *aquecer*), e na regularização de paradigmas flexionais irregulares, como nos exemplos muito frequentes **papeles, *dizi, *fazi.*

Em síntese, para um falante letrado, compreender e saber usar uma palavra envolve um conhecimento intuitivo muito complexo, uma vez que inclui as seguintes dimensões:

(i) Conhecer a sua forma fónica;

(ii) Conhecer a sua forma ortográfica;

(iii) Conhecer o(s) seus(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.

SECÇÃO 3

Dificuldades associadas ao enriquecimento do capital lexical e ao desenvolvimento da consciência lexical

Um programa consistente visando o enriquecimento do capital lexical das crianças e o desenvolvimento da sua consciência lexical enfrenta várias dificuldades.

A primeira delas é a ***diferença entre oral e escrito.*** Todos sabemos que o léxico que os adultos escolarizados utilizam na conversa espontânea é menos rico e variado do que o que se encontra, por exemplo, num livro de histórias para crianças. É provável que, à entrada na escola, muitas crianças não tenham como parte do seu capital lexical (oral) verbos como *iludir* ou *resgatar,* nomes como *califa* ou *mago,* adjectivos como *hercúleo* ou *viscoso*, conectores como *contrariamente a, não só… mas também.* Assim, a tarefa de decifração em que se encontram envolvidas nas etapas iniciais da aprendizagem da leitura é dificultada, porque a palavra penosamente decifrada não corresponde a nenhuma entrada do seu dicionário mental.

Outra das dificuldades reside na ***dimensão da tarefa.*** De acordo com Biderman (2002), *apud* Bortoni-Ricardo (2007)[2], o léxico de línguas de cultura como o português ultrapassará as 500 000 palavras. Dicionários recentes do português conterão, de acordo com esta lexicógrafa, os seguintes números de entradas:

(i) Academia das Ciências de Lisboa: 60 000;

(ii) Aurélio: 130 000;

(iii) Houaiss: 230 000.

Biemiller (2007), baseado em investigação desenvolvida por si próprio e por outros autores, estima que, no final do 2.º ano de escolaridade, uma criança normal saiba cerca de 6000 palavras (a contagem inclui palavras homónimas mas não, evidentemente, formas de palavras), número que atingirá 10 000 no final do 6.º ano de escolaridade.

[2] BORTONI-RICARDO S.M. (2007). Compreensão da leitura: da palavra ao texto. *In:* Guimarães, Eduardo; Mollica, Maria Cecília. (Orgs.). *A palavra: forma e sentido:* 99-107. Campinas, SP: Pontes Editores.

À medida que progridem na escolaridade, as necessidades de leitura e de compreensão oral que enfrentam exigem que as crianças e os jovens enriqueçam drasticamente o seu capital lexical não só com palavras de âmbito geral como, igualmente, com termos técnicos provenientes de várias áreas científicas e tecnológicas.

Também constituem uma dificuldade ***as fontes e os recursos*** à disposição dos professores e das crianças.

Para os alunos escolarizados com hábitos consistentes de leitura, o dicionário enciclopédico, a estrutura interna das palavras e o contexto são fontes importantes de conhecimento sobre palavras novas. Mas, compreensivelmente, com crianças pequenas, a situação é diferente. No que respeita ao dicionário, por um lado, é necessário ensinar a criança a utilizá-lo e treiná-la na sua utilização. Por outro, vários estudos mostram que o recurso ao dicionário como fonte essencial de aprendizagem de palavras novas não produz os resultados desejados, em particular porque as crianças mais pequenas têm dificuldade em seleccionar o significado relevante apresentado numa entrada.

O conhecimento da estrutura interna das palavras, i.e., a capacidade de identificar numa forma o radical, os prefixos e os sufixos, é uma das pistas mais efectivas para a descoberta do significado de palavras desconhecidas, que ouvimos ou lemos. Mas todos sabemos que nem sempre a mesma forma fónica e ortográfica corresponde a uma determinada unidade morfológica, como os exemplos (9) a (11) ilustram:

(9) creme (N) ≠ cremar (V); livre (A) ≠ livro (N)

(10) impacto ≠ pacto; regula (V) ≠ gula

(11) banal ≠ floral; imagem ≠ aterragem, drenagem

O exemplo (9) mostra que nem sempre a mesma sequência fónica (ou gráfica) constitui uma única unidade morfológica, neste caso, o mesmo radical[3]. O exemplo (10) mostra que nem sempre as sequências <*im*> e <*re*> correspondem aos prefixos que encontramos, por exemplo, em *impossível* e *repensar*[4].

[3] O nome *creme* é um empréstimo do francês antigo (*crema,* nata do leite), enquanto o verbo *cremar* tem como étimo o verbo latino *cremo* (*Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa:* Tomo II, 1122). O adjectivo *livre* deriva do adjectivo latino *liber, a, um,* enquanto o nome *livro* deriva do nome latino *liber, libri,* que significa "película que se acha entre a madeira e a casca exterior, o *liber* sobre o qual se escrevia antes da descoberta do papiro" (*Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa:* Tomo IV, 2297-8).

[4] *Impacto* deriva do particípio *impactus, a, um* do verbo latino *impingere,* enquanto *pacto* deriva do nome latino *pactus, i* (*Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa:* Tomo IV, 2046; Tomo V, 2722). O verbo *regular* tem como étimo o verbo latino *regulo,* enquanto o nome *gula* provém do nome latino *gula, ae,* que significa "garganta, esófago, goela" (*Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa:* Tomo IV, 1944).

O exemplo (11) mostra que as sequências <*al*> e <*agem*> nem sempre correspondem aos sufixos que encontramos em *floral* ou *aterragem*[5].

Além disso, o processo de mudança linguística pode levar a que palavras historicamente da mesma família divirjam no seu significado. Assim aconteceu com os exemplos apresentados em (12).

(12) criar *vs.* criado (N); calor *vs.* caloroso

O nome *criado,* formado por conversão a partir da forma participial do verbo *criar,* significava em português antigo "rapaz educado em casa nobre, à qual continuava a dever obediência" (*Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa:* Tomo III, 1126), enquanto em português moderno o significado associado ao verbo *criar* se perdeu, i.e., um criado não é alguém que cresce e é educado na casa do patrão. O significado do adjectivo *caloroso* não está associado ao do nome *calor,* grandeza física, mas sim ao significado de *calor,* nome psicológico, criado por extensão semântica: "qualidade de afável, cordialidade" (*Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa:* Tomo III, 747).

Acresce que usar com sucesso o dicionário, a estrutura interna das palavras e o contexto requer um certo nível de consciência lexical que muitas crianças com capitais lexicais mais reduzidos ainda não possuem nos primeiros anos de escolaridade.

Outra dificuldade que os professores portugueses enfrentam é a falta de recursos que lhes disponibilizem informação sobre a ***frequência das palavras, dos prefixos e sufixos*** e dos radicais eruditos que ocorrem na língua escrita contemporânea. Trata-se de uma situação totalmente diferente da dos colegas de língua inglesa, que dispõem de tais recursos (cf. Fry, Kress & Fountoukidis, 1993).

[5] O adjectivo *banal* é um empréstimo do francês antigo *banal* (século XIII). O *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa* regista a primeira atestação em português no século XVIII, com o significado etimológico de "pertencente ao senhor feudal e usado pelos vassalos mediante pagamento de certo foro" (Tomo I: 504) e dá como primeira abonação para o significado contemporâneo da palavra 1858. O étimo do nome *imagem* é o nome latino *imago, inis,* não é, portanto, um nome deverbal, contrariamente aos nomes *aterragem* e *drenagem.*

SECÇÃO 4

Componentes essenciais do ensino orientado para o enriquecimento do capital lexical e para o desenvolvimento da consciência lexical

Vejamos agora o que a investigação recomenda como componentes efectivos de um ensino orientado para o enriquecimento do capital lexical das crianças e para o desenvolvimento da sua consciência lexical.

Encorajar e apoiar a leitura de muitos textos de vários tipos

Como já foi referido, existe uma correlação forte entre o volume de leituras de uma criança e a dimensão do seu capital lexical. Por esta razão, encorajar as crianças a lerem muito é um dos melhores caminhos conducentes ao aumento do seu capital lexical.

Com efeito, resultados de investigação mostram que, para terem sucesso ao longo da sua escolaridade, os alunos precisam de aprender entre 2000 e 3000 palavras por ano. Ora, crianças que desenvolvem cedo hábitos consistentes de leitura possuem capitais lexicais ricos, mesmo que não tenham sido expostos a ensino explícito de palavras.

Para que a leitura potencie ao máximo o enriquecimento do capital lexical das crianças, convém que elas leiam tanto textos simples, que não lhes colocam problemas de compreensão, como textos mais complexos, que constituam desafios quer do ponto de vista da complexidade estrutural quer do ponto de vista do vocabulário. Relativamente a este último tipo de textos:

(i) A sua leitura deve ser preparada pela aprendizagem de estratégias de compreensão da leitura (*e.g.,* identifica a ideia principal; sublinha o que não percebes; identifica e sublinha as ideias acessórias, etc.);

(ii) Deve haver espaço reservado para a sua leitura em sala de aula, de modo a que o professor possa ajudar as crianças a ultrapassar as dificuldades e lhes forneça as indicações que as levarão a desenvolver e utilizar autonomamente estratégias de compreensão da leitura;

(iii) As crianças devem ter acesso, na sala de aula, a uma grande variedade de textos, disponíveis num canto da leitura, e deve haver semanalmente tempo consagrado à leitura silenciosa do livro escolhido por cada criança/ /par de crianças no canto da leitura;

(iv) Cada criança deve ter semanalmente um livro para ler em casa e, no início da semana, a classe deve discutir as leituras que cada um fez e o que aprendeu com elas;

(v) Uma excelente forma de motivar as crianças para a leitura é o professor falar-lhes de livros que leu ou anda a ler.

Expor as crianças a *input* oral de grande qualidade

Nas fases iniciais da aprendizagem da leitura, uma forma de contribuir eficazmente para o enriquecimento do capital lexical das crianças é expô-las a textos orais que exibam a complexidade sintáctica e a riqueza vocabular típica do português escrito. Assim, deve ser proporcionada às crianças:

(i) A audição de livros *audio* de qualidade;

(ii) A assistência a peças de teatro gravadas;

(iii) A leitura de livros de histórias pelo professor;

(iv) A ida a espectáculos de teatro;

(v) Experiências de dramatização que recrutem estruturas e vocabulário típicos da escrita;

(vi) A exposição a *input* oral de qualidade por parte do professor, que deve usar na sua interacção com as crianças vocabulário rico e variado.

Promover a consciência lexical

Nos primeiros anos de escolaridade, não há melhor forma de levar as crianças a desenvolver a sua consciência lexical do que envolvê-las em actividades (aparentemente apenas lúdicas) que as obriguem a concentrar-se ora na forma fónica das palavras, ora na sua forma ortográfica, ora na sua estrutura interna, ora nas condições que impõem ao contexto, ora no seu significado. Actividades deste tipo despertam-lhes a curiosidade para saberem mais acerca das palavras e promovem o domínio de estratégias autónomas de aprendizagem de palavras novas.

Assim, as crianças devem ter múltiplas oportunidades para participar em actividades e jogos de palavras orais e escritos como os a seguir referidos:

(i) Memorização e produção de trava-línguas e lengalengas, que as focalizam no formato fónico das palavras, treinando a sua perícia articulatória *(e.g., O rato rói a rolha da garrafa do rei da Rússia),* e em formatos sintácticos (*e.g.,* a construção de orações relativas no *Castelo de Chuchurumel*);

(ii) Actividades de reconhecimento e uso contextualizado de compostos *(e.g., couve-flor, saca-rolhas),* expressões feitas *(e.g., andar na lua, cabeça de vento)* e provérbios *(e.g., filho de peixe sabe nadar),* que lhes permitem compreender que estas expressões têm um comportamento distinto das combinações livres de palavras, já que o seu significado não é atribuído composicionalmente;

(iii) Actividades de associação de palavras (*e.g.,* sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, holónimos, merónimos), que lhes permitem constituir e alargar as redes conceptuais e semânticas associadas a cada palavra;

(iv) Actividades que exploram as relações forma fónica-forma gráfica das palavras (*e.g.,* homógrafos, homófonos, parónimos);

(v) Actividades orientadas para a identificação de constituintes de palavras (*e.g.,* famílias de palavras com o mesmo radical, o mesmo prefixo ou o mesmo sufixo);

(vi) Exploração de anagramas *(e.g., casar, caras, sacar, arcas; amor, Roma, mora, ramo)* e de aliterações *(e.g., bela, vela, ela; "Na* ***m****e****ss****e, que en****l****oure****c****e, estre****m****e****c****e a quer****m****e****ss****e…/O* ***s****o****l****, o* ***c****e****l****estia****l*** *gira****ss****o****l****, es****m****ore****c****e..."*[6]*),* que permitem às crianças focalizarem-se, respectivamente, na forma fónica e na forma gráfica das palavras;

(vii) Jogos de palavras (*e.g.,* palavras cruzadas, *scrabble,* charadas, forca, etc.), que habituam a criança a explorar a sua memória semântica;

[6] Eugénio de Castro (1890), poema *Um Sonho,* de *Oaristos.* Aliteração da consoante sibilante surda [s], da nasal bilabial [m] e da lateral [l].

(viii) Actividades de reconhecimento e produção de figuras de sintaxe (*e.g.,* paralelismo) e de semântica (*e.g.,* comparação, metáfora, hipérbole, personificação), que familiarizam a criança com a distinção entre significado literal e figurado.

Ensinar explicitamente novas palavras

A investigação tem mostrado a relevância do ensino explícito de palavras novas como actividade de pré-leitura, se as palavras ensinadas estiverem associadas à ideia principal do texto. Assim, a discussão e a elaboração de mapas conceptuais da palavra *(e.g., Qual é a sua forma? Que características tem o objecto/a propriedade que a palavra designa? Que palavra é que se pode combinar com esta? Podemos associá-la a alguma palavra que já conhecemos? Procura na tua caixa de ferramentas),* que a criança registará no seu diário de descobridor de palavras, têm-se revelado estratégias efectivas de ensino explícito.

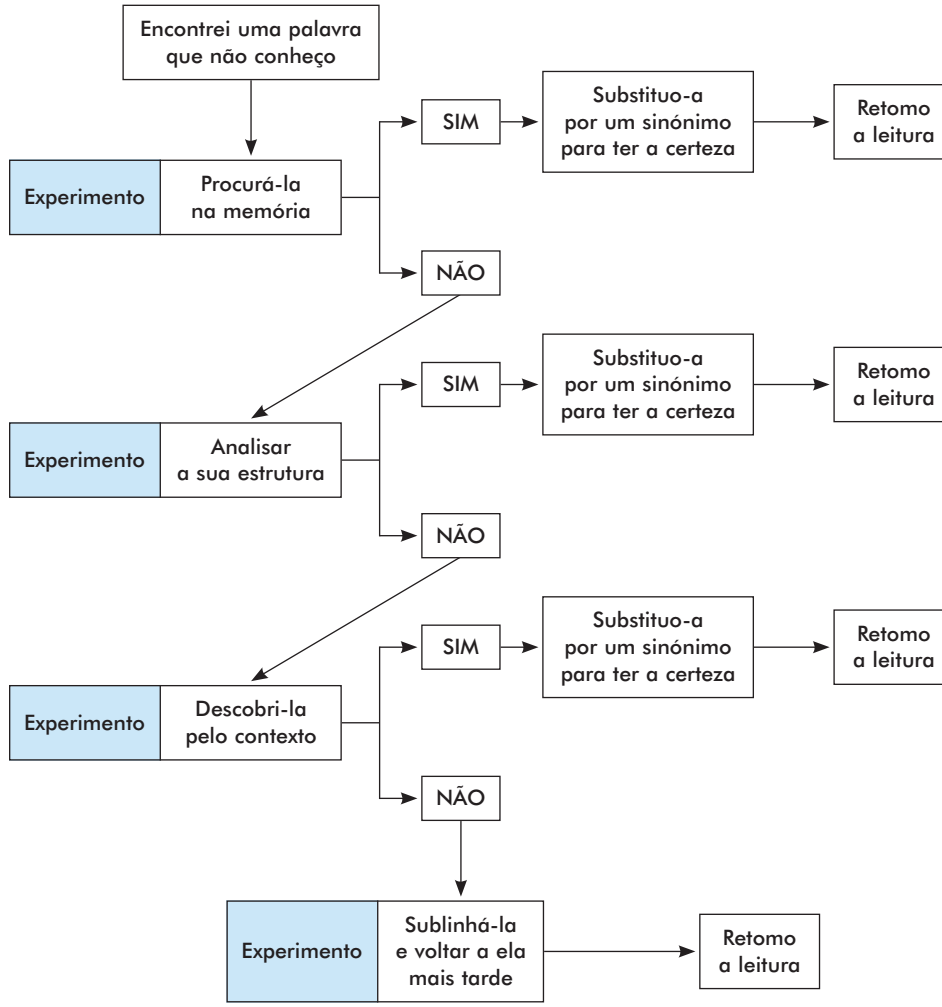
São também importantes momentos de sistematização após a realização de actividades de leitura ou de jogos de palavras, com posterior registo pelas crianças, na sua caixa de ferramentas ou no seu diário de descobridor de palavras, consoante os casos.

O recurso progressivo a enciclopédias infantis, dicionários e prontuários, em papel ou electrónicos, bem como ao corrector ortográfico, deve também ser encorajado, a partir do momento em que as crianças já automatizaram o processo de decifração.

Levar as crianças a desenvolver estratégias de descoberta do significado

Pretende-se que a criança venha a interiorizar um procedimento que aplique automaticamente quando ouve ou lê uma palavra que desconhece. Este procedimento está representado na figura 2.

Figura 2 – Estratégias de descoberta do significado



Cf. Lubliner & Smetana, 2005.

Algumas das estratégias referidas na figura 2 envolvem a construção de pequenas bases de dados a que as crianças podem recorrer e que passarão a integrar o seu catálogo de recursos para a leitura e para a escrita. Descrevem-se aqui brevemente as estratégias 1 e 2.

Estratégia 1: *Procura a palavra na tua memória*

Esta é uma estratégia a utilizar em aula pelo professor em actividades de compreensão de leitura. Quando os alunos encontram no texto uma palavra desconhecida, o professor pode começar por perguntar à turma:

- Já ouviram esta palavra alguma vez?
- Onde?
- Lembram-se do que significa?

Cabe-lhe depois ir orientando as respostas que vão sendo dadas. A participação continuada neste tipo de actividade levará a criança a adoptar a estratégia "Procura na tua memória" quando se encontra sozinha perante o mesmo problema.

Estratégia 2: *Usa como pista a estrutura da palavra*

Esta estratégia caracteriza os leitores fluentes. Trata-se de habituar as crianças a olharem para as unidades com significado que encontram numa palavra, procurando, a partir delas, inferir o significado da referida palavra (ou forma de palavra).

O professor pode fornecer aos alunos uma ficha que sintetiza a estratégia que as crianças devem usar, a qual pode ter a forma exemplificada na figura 3:

Figura 3 – Uso como pista a estrutura da palavra

Quando encontro uma palavra que não conheço, posso fazer assim:

1. Observo a estrutura da palavra:

? Conheço o radical?

? Encontro algum prefixo ou sufixo que já conheço?

➔ Se a resposta a qualquer das duas perguntas for sim, uso os elementos que já conheço para descobrir o significado da palavra.

2. O radical

➔ É a parte principal da palavra.

? Encontro nesta palavra desconhecida um radical que já conheço?

3. O prefixo

➔ É uma unidade com significado, mais pequena do que uma palavra, que se junta à esquerda de um radical para formar uma nova palavra.

? Encontro nesta palavra desconhecida um prefixo que já conheço?

4. O sufixo

➔ É uma unidade com significado, mais pequena do que uma palavra, que se junta à direita de um radical para formar uma nova palavra ou uma nova forma de palavra.

? Encontro nesta palavra desconhecida um sufixo que já conheço?

5. Elementos gregos e latinos

➔ São unidades mais pequenas do que a palavra, herdadas do grego e do latim, que se usam para formar palavras portuguesas.

? Encontro nesta palavra desconhecida elementos gregos ou latinos que já conheço?

Para que as crianças possam usar autonomamente esta estratégia, é indispensável que o professor lhes forneça, para o seu catálogo de recursos, fichas com listas de prefixos e sufixos com significado lexical e gramatical, assim como fichas com radicais eruditos frequentes nos textos que vão ler. Como é natural, espera-se que a construção destas fichas seja ela própria concebida como uma actividade de descoberta em que os alunos participam, e que as mesmas sejam actualizadas sempre que se realizem novas aprendizagens.

Em conclusão: é muito importante fixar como objectivo educativo o enriquecimento do capital lexical das crianças e o desenvolvimento da sua consciência lexical. Como a investigação tem evidenciado, trata-se de traves mestras do nosso conhecimento da língua, ingredientes essenciais das nossas competências de uso da língua e factores decisivos do sucesso escolar.

SECÇÃO 5

Catálogo de recursos

O professor deve proporcionar às crianças material que lhes permita ir organizando o seu próprio catálogo de recursos. Neste capítulo, exemplificam-se elementos que devem integrar tal catálogo.

1. Diário de um descobridor de palavras

Este *Diário* permite que as crianças registem a sua aprendizagem individual de novas palavras. O professor desenha e distribui aos seus alunos folhas com o formato apresentado abaixo.

A palavra e onde a encontrei	Onde já a ouvi ou li antes	Tento adivinhar o que ela quer dizer	O que ela quer dizer	Uso-a numa frase

As crianças devem ser convidadas a preencher pelo menos uma entrada por semana neste *Diário.* Ilustra-se abaixo uma entrada do *Diário.*

A palavra e onde a encontrei	Onde já a ouvi ou li antes	Tento adivinhar o que ela quer dizer	O que ela quer dizer	Uso-a numa frase
Viajantes *A Árvore,* de Sophia de Mello Breyner "Até os viajantes que por ali passavam diziam (...)"	Ouvi numa série da televisão a expressão "viajantes vindos do espaço".	Reconheço o bocadinho ***viaja,*** que também encontro em ***viajar.*** Reconheço o bocadinho ***ntes,*** que também encontro em ***estudantes.***	**Viajantes** quer dizer "pessoas que viajam". Posso substituí-la na frase por *turistas.*	16 de Março "Os viajantes descansaram numa estalagem à beira do lago."

2. Palavras para ligar ideias ou situações

O professor deve fornecer às crianças folhas preparadas para o registo de palavras ou expressões características de certos tipos de enunciados ou utilizadas para relacionar ideias ou situações. As folhas podem ter o formato seguinte:

Palavras ou expressões para...

Palavra ou expressão	Exemplo

Estas folhas irão sendo preenchidas pelas crianças, à medida que vão sendo trabalhadas em aula.

Exemplificam-se abaixo listas de palavras ou expressões que é útil que sejam integradas no catálogo de recursos das crianças.

- Palavras e expressões para **fazer definições**
  significa, quer dizer, refere-se a, é, consiste em,...
- Palavras e expressões para **dar exemplos**
  por exemplo, tal como, tais como, incluindo,...
- Palavras e expressões para **acrescentar coisas ao que já se disse**
  também, além disso, para além disso, e,...

- Palavras e expressões para **ordenar acontecimentos no tempo**
  primeiro, segundo,...; a seguir, depois, então, finalmente,...
- Palavras e expressões para **comparar pessoas ou coisas**
  como, semelhante a, do mesmo modo que, em comparação com,...
- Palavras e expressões para **relações de contraste**
  mas, contudo, pelo contrário, porém, embora, ainda que,...
- Palavras e expressões para **relações de causa-efeito**
  porque, dado que, por isso, portanto, consequentemente,...
- Palavras e expressões para **relações de fim**
  para, para que, com o objectivo de, com o propósito de, a fim de,...
- Palavras e expressões para **estabelecer condições**
  se, no caso de, mesmo se,...

3. Listas de prefixos, sufixos e radicais eruditos

É conveniente que o professor forneça às crianças fichas com listas de prefixos e sufixos com significado lexical e gramatical, assim como fichas com radicais eruditos frequentes nos textos que vão ler. O preenchimento destas fichas deve ser concebido como uma actividade em que as crianças participam activamente.

As fichas podem ter o seguinte formato:

Morfema	Significado	Exemplo

Exemplificam-se abaixo fichas deste tipo parcialmente preenchidas:

Prefixo	Significado	Exemplo
des-	acção contrária de...	*O mecânico **desmontou** o motor do carro.* (contrário de *montar*)
hiper-	acima de, grande	*Gosto de **hipermercados.*** (mercados grandes)
im-/in-/i-	negação, privação de...	*Essa decisão é **ilegal.*** (não é *legal*)
per-	movimento através de...	*A broca **perfurou** a parede.* (furou através da parede)
re-	repetição	*Já **refiz** a conta.* (voltei a *fazer* a conta)
ultra-	movimento para além de...	*A mota **ultrapassou** o carro.* (passou à frente do carro)
...		

Sufixo	Significado	Exemplo
-agem	acto ou resultado de… colectivo de…	*Fez-se a lavagem dos vidros.* (acto de *lavar*) A ***folhagem*** do castanheiro amareleceu. (conjunto de *folhas*)
-al	colectivo de árvores, plantas ou vegetais relativo a…	O ***laranjal*** já está florido. (conjunto de *árvores que dão laranjas*) O sangue ***arterial*** transporta oxigénio. (relativo às *artérias*)
-ano	nacional de…	Tenho um amigo ***angolano.*** (nacional de *Angola*)
-aria	loja, restaurante ou oficina acção de alguém que é…	Fui à ***peixaria.*** (loja onde se vende *peixe*) Fizeram-lhe uma ***patifaria.*** (acção de alguém que é *patife*)
-ção	acção ou resultado de…	A ***construção*** do Oceanário foi rápida. (acção de *construir*)
-ura	resultado ou instrumento de acção de…	*Gosto desta* ***pintura.*** (resultado da acção de *pintar*)
…		

Radical latino	Significado	Exemplo
bi-	dois	*O meu* ***bisavô*** *vive no Algarve.* (duas vezes avô)
-forme	que tem… forma	*"Claro" é um adjectivo* ***biforme.*** (que tem duas formas)
tri-	três	*Desenhei um* ***triângulo.*** (que tem três ângulos)
uni-	um	*Há animais* ***unicelulares.*** (só com uma célula)
-voro	que come…	*O leão é* ***carnívoro.*** (come carne)
…		

Radical grego	Significado	Exemplo
biblio-	livro	*Gosto de ir à* ***biblioteca.*** (sítio com livros)
bio-	vida	*É preciso preservar a* ***biodiversidade.*** (diversidade da vida)
-grafia	gravação, escrita, descrição	*Hoje estudei* ***geografia.*** (descrição da Terra)
-logia	discurso, tratado, estudo	*O pai estuda* ***psicologia.*** (estudo da mente)
orto-	direito, correcto	*Já sei regras de* ***ortografia.*** (escrita correcta)
zoo-	animal	*A* ***zoologia*** *estuda os animais.* (estudo dos animais)
…		

SECÇÃO 6

Estrutura sonora das palavras e sua relação com a forma ortográfica: actividades

A. Actividades sobre a estrutura sonora das palavras

A investigação das últimas três décadas tem mostrado que o trabalho sistemático sobre as unidades fónicas da língua promove o sucesso no desempenho de tarefas de leitura e de escrita (cf. as seguintes brochuras nesta colecção: Duarte 2008, *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística* e Freitas, Alves e Costa 2008, *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*). Neste capítulo, propõem-se unidades que permitem o trabalho simultâneo sobre o conhecimento lexical dos alunos e sobre a estrutura sonora das palavras, com o objectivo de promover o acesso lexical no processo de leitura.

1. QUEM ACRESCENTA UMA SÍLABA ENCONTRA UMA NOVA PALAVRA!

A actividade é efectuada oralmente e visa a identificação de uma nova palavra a partir da adição de uma sílaba à palavra fornecida pelo professor; o exercício pode ser feito manipulando as sílabas em posições inicial, medial ou final de palavra. A selecção dos itens lexicais para o exercício dependerá do nível de escolaridade dos alunos.

a) Posição inicial

Se juntares uma nova sílaba no início da palavra, encontras uma nova palavra. Faz como eu: juntei [Rɨ] a [paʃtu] e encontrei [Rɨ'paʃtu]! Faz o mesmo com as seguintes palavras:

Sugestões do professor...		O aluno chega a...
['patu]	[sɐ+]	[sɐ'patu]
['sɔɫ]	[Ri+]	[Ri'sɔɫ]
['mar]	[ɐ+]	[ɐ'mar]

b) Posição final

Se juntares uma nova sílaba no final da palavra, encontras uma nova palavra. Faz como eu: juntei [su] a [mar] e encontrei ['marsu]! Faz o mesmo com as seguintes palavras:

Sugestões do professor...		O aluno chega a...
['par]	[+tu]	['partu]
['mɔʃ]	[+trɐ]	['mɔʃtrɐ]
['ar]	[+pɐ]	['arpɐ]

c) Posição medial

Se juntares uma nova sílaba no meio da palavra, encontras uma nova palavra. Vou dar-te a primeira e a última sílaba da palavra; tu acrescentas a do meio:

Sugestões do professor...	O aluno chega a...
[pu] + [___] + [dɐ]	[pu'madɐ]/[pu'nidɐ]/...
[tu] + [___] + [du]	[tu'Radu]/[tu'madu]/...
[kuʃ] + [___] + [lɐ]	[kuʃ'tɛlɐ]/...

2. O DETECTIVE DE PALAVRAS

a) Sílaba

A actividade visa a identificação da **sílaba inicial** da palavra; as crianças estão organizadas por grupos, que respondem à seguinte solicitação:

> **Professor:** Pensem na sílaba inicial da palavra [kɐ]nela. Sempre que eu disser uma palavra começada pela mesma sílaba, vocês levantam o braço.

O professor produzirá palavras em sequência, com pausa a marcar o fim da produção de cada palavra *(palhaço, trela, **ca**saco, panela, cravo, **ca**misa, **ca**valo, cratera, cometa, **ca**neca...);* os grupos de crianças deverão reagir sempre que encontrarem uma palavra começada por [kɐ].

O professor atribui um ponto ao grupo que se manifestar em primeiro lugar após a produção de uma palavra iniciada por [kɐ]. Ganha o grupo de crianças que acumular o maior número de pontos.

O exercício deve ser continuado com a identificação de nova sílaba numa sequência de novas palavras.

b) Ataque ramificado

A actividade visa a identificação do constituinte **Ataque ramificado inicial;** os alunos estão organizados por grupos, que respondem à seguinte solicitação:

> **Professor:** Pensem nas consoantes iniciais da palavra **[pr]imo.** Sempre que eu disser uma palavra começada pelas mesmas consoantes, vocês levantam o braço.

O professor produzirá palavras em sequência, com pausa a marcar o fim da produção de cada palavra *(**pr**ova, trela, casaco, grupo, cravo, **pr**enda, cavalo, **pr**édio, piano...);* os grupos de crianças deverão reagir sempre que encontrarem uma palavra começada por **[pr].**

O professor atribui um ponto ao grupo que se manifestar em primeiro lugar após a produção de uma palavra iniciada por [pr]. Ganha o grupo de alunos que acumular o maior número de pontos.

O exercício deve ser continuado com a identificação de novo Ataque ramificado inicial numa sequência de novas palavras. Numa segunda aplicação do exercício, a tarefa – de grau mais complexo – pode consistir na identificação dos mesmos Ataques ramificados em posição medial de palavra (cf. grupo [pr] em *com**pr**ido, abraço, a**pr**oveitar, com**pr**ova, contrário…*).

c) Som da fala

A actividade visa a identificação de **um som da fala inicial;** as crianças estão organizadas por grupos, que respondem à seguinte solicitação:

> **Professor:** Pensem na consoante inicial da palavra **[t]aco.** Sempre que eu disser uma palavra começada pela mesma consoante, vocês levantam o braço.

O professor produzirá palavras em sequência *(prova, **t**elevisão, casaco, canela, **t**oca, dado, **t**ucano, pala, **t**acão...),* às quais os grupos de crianças vão reagindo.

O mesmo tipo de exercício pode ser feito com sílabas, constituintes silábicos ou sons da fala em posição medial de palavra ou em posição final de palavra:

	Posição medial	**Posição final**
Sílaba	a[lar]me	fo[lar]
Ataque ramificado	ca[pr]icho	
Som da fala	ca[r]imbo	pa[r]

3. A PESCA DE PALAVRAS

a) Sílaba

A actividade visa a activação do acesso lexical através da **sílaba inicial.** Em sacos (um por grupo), são colocados cartões com imagens. A cada grupo é dada uma sílaba pelo professor. O grupo só retirará cartões cuja imagem corresponda a uma palavra iniciada pela sílaba relevante. Ganha o grupo que desempenhar a tarefa adequadamente no mais curto intervalo temporal.

Grupo A	**Grupo B**	**Grupo C**	**Grupo D**	**...**
sílaba [pa]	sílaba [ka]	sílaba [ti]	sílaba [fa]	...

b) Ataque ramificado

A actividade visa a activação do acesso lexical através do **Ataque ramificado inicial.** Em sacos (um por grupo), são colocados cartões com imagens. A cada grupo é dado um Ataque ramificado pelo professor. O grupo só retirará cartões cuja imagem seja designada por uma palavra iniciada pelo Ataque relevante. Ganha o grupo que desempenhar a tarefa adequadamente no mais curto intervalo temporal.

Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	...
Ataque [pr]	Ataque [tr]	Ataque [br]	Ataque [kr]	...

c) Som da fala

A actividade visa a activação do acesso lexical através do **som da fala inicial.** Em sacos (um por grupo), são colocados cartões com imagens. A cada grupo é dado um som da fala pelo professor. O grupo só retirará cartões cuja imagem seja designada por uma palavra iniciada pelo som relevante. Ganha o grupo que desempenhar a tarefa adequadamente no mais curto intervalo temporal.

Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	...
Ataque [s]	Ataque [m]	Ataque [R]	sílaba [k]	...

4. OS [ɐ]S PARA AS MENINAS E OS [u]S PARA OS MENINOS

A actividade tem como objectivo a identificação da vogal final de palavra que marca geralmente o feminino ([ɐ]) ou o masculino ([u]). O professor deve fazer preceder a realização do jogo de informação sobre o funcionamento destas unidades morfo-fonológicas na gramática da língua.

Professor: Sempre que eu disser uma palavra terminada por [ɐ], as meninas levantam o braço; sempre que eu disser uma palavra terminada por [u], os meninos levantam o braço!

O professor vai produzindo uma série de palavras nas quais vai fazendo alternar o som final *(pata, lenço, pente, coração, anel, panela, copo, mar, sala, papel, fato...),* atribuindo um ponto a cada resposta dada por cada um dos dois grupos. Ganha o grupo que acumular mais pontos.

5. DIZER "NÃO" NO INÍCIO DA PALAVRA

A actividade remete para o uso dos três padrões fónicos ([ĩ], [in], [i]) associados ao mesmo prefixo da língua:

[ĩ]perfeito	[in]aceitável	[i]lógico

O professor começa por apresentar o significado deste prefixo. Posteriormente, desenha no quadro três colunas, para que sejam arrumadas as palavras em função do padrão fónico relativo ao prefixo em causa. Começa a produzir palavras nas quais vai usando os três padrões aleatoriamente. Os alunos vão dizendo em que coluna arrumam cada palavra. No final, identificam o som inicial da palavra de base com que ocorre cada padrão fónico (com base na terminologia proposta nos exercícios da brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica):*

I. Vogal nasal	**II. Vogal oral + consoante nasal**	**III. Vogal oral**
[ĩ]perfeito	[in]aceitável	[i]lógico
[ĩ]cómodo	[in]imaginável	[i]rreal
[ĩ]fiel	[in]acabado	[i]moral
(...)	(...)	(...)
Som inicial da palavra de base: obstruinte (oclusiva ou fricativa)	**Som inicial da palavra de base:** vogal	**Som inicial da palavra de base:** soante (nasal, lateral ou vibrante)

Poderão ser usadas palavras pouco frequentes no quotidiano da criança para, paralelamente, ser feito trabalho de aquisição de novos itens lexicais. A selecção dos itens lexicais para o exercício dependerá do nível de escolaridade dos alunos.

6. DESFAZER, DESARRUMAR, DESGRAVAR

A actividade implica o uso dos três padrões fónicos associados ao mesmo prefixo <des+> da língua:

de[ʃ]fazer	de[ʒ]gravar	de[z]arrumar

O professor começa por apresentar o significado do prefixo <des+>. Posteriormente, desenha no quadro três colunas, para que sejam arrumadas as palavras em função do padrão fónico relativo ao prefixo. Começa a produzir palavras nas quais vai usando aleatoriamente os três padrões. Os alunos vão dizendo em que coluna

arrumam cada palavra. No final, identificam o som inicial da palavra de base com que ocorre cada padrão fónico (com base na terminologia proposta nos exercícios da brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*):

I. de[ʃ]	II. de[ʒ]	III. de[z]
de[ʃ]fazer	de[ʒ]bravar	de[z]arrumar
de[ʃ]cosido	de[ʒ]marcado	de[z]infectado
de[ʃ]promovido	de[ʒ]valorização	de[z]ordenado
(...)	(...)	
Som inicial palavra de base: consoante não vozeada *(sons que não tremem)*	**Som inicial palavra de base:** consoante vozeada *(sons que tremem)*	**Som inicial palavra de base:** vogal

Tal como no exercício anterior, poderão ser usadas palavras pouco frequentes no quotidiano da criança para, paralelamente, ser feito trabalho de aquisição de novos itens lexicais. Uma vez mais, a selecção dos itens lexicais para o exercício dependerá do nível de escolaridade dos alunos.

B. Actividades sobre a relação entre a estrutura sonora das palavras e a escrita

No filme *O Leitor,* a protagonista descobre um princípio de funcionamento da leitura com um exercício de correspondência entre uma sequência fónica ([ðə]) que ouve na leitura de um romance, e a sua representação gráfica (<the>) no texto escrito com que acompanha a audição do mesmo.

Do filme *O Leitor:*

[ðə] The xxxxxxxxx

The xxxx xx the xxxxxxxxxx xxx xx xxxxx. The xxxxx xxx xxxx. The xxxxxxxx xxx xx xxxxxxx the xxxxxx xxxxxxxxxx xxx xxxxx xxxx the xxxxxxxxxx. The xxxxxx xxxx xxxxxxxx the xxxx xxxxxxxx the xxxx.

Esta descoberta intuitiva da protagonista ilustra o que queremos promover nos alunos: partir das palavras no seu formato oral para chegar à sua representação na escrita. Assim, as actividades propostas neste bloco têm como objectivo central explorar a relação entre sons ou sequências de sons dentro da palavra e a sua relação com padrões de escrita, visando a estimulação e a automatização deste processo, crucial para a promoção do sucesso na leitura.

7. A CORRIDA DE PALAVRAS

Cada grupo escreve numa folha de papel dez palavras começadas pela sílaba/Ataque/som da fala dado/a pelo professor. Ganha o grupo que terminar a tarefa mais rapidamente. Em seguida, cada grupo lê e regista no quadro a lista de palavras a que chegou. Ganha o grupo que terminar a tarefa em primeiro lugar e com as dez palavras correctamente registadas no quadro.

8. O TESOURO DOS SONS

Considerem-se as classes de sons da fala propostas na brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica:*

(i) consoantes oclusivas [p, b, t, d, k, g]

(ii) consoantes fricativas [f, v, s, z, ʃ, ʒ]

(iii) consoantes nasais [m, n, ɲ]

(iv) consoantes laterais [l, ʎ]

(v) consoantes vibrantes [r, R]

Distribui-se uma classe de sons da fala a cada grupo criado na sala de aula. A actividade conduzirá à identificação, numa lista de monossílabos produzidos pelo professor, das palavras iniciadas por uma das consoantes da classe atribuída ao grupo pelo professor:

Professor: Eu vou dizer uma lista de palavras com uma sílaba só *(má, pó, sé, só, pá, tu, cá, nó, li, vi, lá, dó, no...;).* Sempre que uma palavra tiver um som da família de sons do grupo, vocês guardam a palavra, escrevendo-a.

O número de palavras por classe, na lista do professor, é igual. No final, os alunos contam o número de palavras do seu tesouro e revelam-no à turma, lendo as palavras registadas na sua lista. Ganha o grupo que tiver o maior número de palavras registadas.

Neste exercício, o professor poderá usar a terminologia proposta na secção das actividades da brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica* (*sons explosivos, sons soprados, sons do nariz, sons que tremem, sons dos lábios,* etc.).

9. O SUPERGATO E AS PALAVRAS RARAS

A actividade remete para o trabalho sobre grupos consonânticos pouco frequentes no léxico do português e frequentemente problemáticos em contexto de leitura oral:

Grupos consonânticos problemáticos

Tipo	Exemplo
oclusiva + oclusiva	ca[pt]ação
fricativa + oclusiva	a[ft]a
oclusiva + fricativa	o[bs]ervar
oclusiva + nasal	a[pn]eia
nasal + nasal	a[mn]istia

O professor usa dois fantoches: um ensina palavras raras ao outro.

Professor: Temos aqui o Supergato, que sabe muitas palavras raras! A sua amiga Minigata gostava de saber tantas palavras raras como as que o Supergato sabe, mas está sempre distraída e nós temos de ajudar o Supergato a ensinar-lhas! Cada um de vocês vai repetir, para a Minigata, a palavra que o Supergato disser e vai dizer-lhe o que a palavra significa.

Podem ser usadas palavras do léxico das outras áreas científicas a que o aluno está exposto no ano lectivo em curso. Podem, ainda, ser usadas palavras pouco frequentes no quotidiano da criança, para ser feito trabalho de aumento do capital lexical. A selecção dos itens lexicais para o exercício dependerá do nível de escolaridade dos alunos.

Posteriormente, o exercício pode ter um segundo momento: o do registo escrito das palavras raras numa lista, para que a Minigata as leve para casa e as estude. Numa última fase, cada aluno regista uma ou mais das palavras ditas pelo Supergato numa folha e escreve, à frente, o que a(s) palavra(s) significa(m). O produto do trabalho de cada aluno é apresentado oralmente.

10. VAMOS LER PALAVRAS RARAS!

A actividade remete para o trabalho sobre os grupos consonânticos problemáticos no léxico das outras áreas do conhecimento, com vista à automatização da relação entre padrões fónicos e padrões de escrita.

1. O professor faz um levantamento de palavras que os alunos estão a adquirir noutros domínios do conhecimento e que contenham grupos consonânticos problemáticos.
2. É trabalhado o significado das palavras.
3. O professor organiza as palavras em textos e são feitas leituras orais desses textos.

11. À PROCURA DOS DITONGOS NOS VERBOS

A actividade contribui para a automatização da relação entre o ditongo nasal da 3.ª pessoa do plural e a sua representação gráfica; deve ser feita após exercícios de identificação de sílabas tónicas e de sílabas átonas nas palavras; como em actividades anteriores, poderão ser usados verbos pouco frequentes no quotidiano da criança, para, paralelamente, ser feito trabalho de aquisição de novos itens lexicais.

Professor: Sublinha, no seguinte conjunto de palavras, a sílaba tónica. Coloca, numa coluna, as palavras acentuadas na penúltima sílaba e, noutra coluna, as palavras acentuadas na última sílaba. Depois, diz como escreves o ditongo quando ele é tónico e como o escreves quando ele é átono.

reprovam ***catalogarão*** ***artilham*** ***consumiriam*** ***solicitarão*** ***são***
envolverão ***cercavam*** ***estão*** ***revelam*** ***comiam***

Pretende-se que os alunos cheguem à seguinte **generalização:** o ditongo átono é registado por <-am>; o ditongo tónico é registado por <-ão>.

Ditongo tónico	Ditongo átono
catalogarão	*reprovam*
solicitarão	*artilham*
são	*consumiriam*
envolverão	*cercavam*
estão	*revelam*
	comiam

12. NÃO HÁ MÕES, NEM TELEVISÃES, NEM LIMÃOS!

As actividades visam a identificação de padrões fónicos associados à formação do plural nas palavras com ditongo nasal [ɐ̃w̃] <-ão> e a automatização da relação entre padrões fónicos e padrões gráficos.

a) Ouvir os ditongos

O professor distribui aos alunos a grelha com as palavras no singular e com as três hipóteses de formação do plural. O professor diz, para cada palavra na lista distribuída, os três formatos dos ditongos no plural (<limão>: limões, limãos, limães); após ouvir os três formatos para o plural da palavra, a criança regista na grelha, com um ✕, o formato certo do ditongo.

	<-ões>	<-ãos>	<-ães>
limão	✕		
grão		✕	
televisão	✕		
mão		✕	
capitão			✕
anão	✕		
pão			✕
(...)			

Uma vez mais, poderão ser usadas palavras pouco frequentes no quotidiano da criança, para, paralelamente, ser feito trabalho de aquisição de novos itens lexicais. A selecção dos itens lexicais para o exercício dependerá do nível de escolaridade dos alunos.

b) Descobrir os ditongos

O professor distribui uma lista de palavras como a ilustrada em baixo e diz:

Professor: Vou dizer cada uma das palavras da coluna I; vocês dizem-me como digo a palavra no plural; em seguida, ligam cada palavra na coluna da esquerda ao ditongo correspondente na coluna da direita.

I	II
selecção	ãos
órgão	ães
alemão	ões
(...)	

Em cada nível de escolaridade, deverão ser usadas palavras pouco frequentes no léxico da criança, com vista à promoção do seu desenvolvimento lexical.

13. O DETECTIVE DOS SONS – O COMPLICADO CASO DO DITONGO <-ÃES>

A actividade trabalha a automatização da relação entre a sequência fónica do ditongo e as formas de o representar na escrita.

Professor: O ditongo [ɐ̃j̃ʃ] cometeu um crime (usar apenas a produção de fala, sem suporte escrito). O detective dos sons terá de o encontrar! Sabe-se que ele anda fugido no meio do texto que vos dei e escondido atrás das letras. Para ajudares o detective dos sons, prende-o com um quadrado sempre que o encontrares no texto.

Os b ens que as m ães deram aos seus filhos foram deixados nas garag ens do bairro onde moravam os capit ães das viag ens aventureiras.

O mesmo exercício deverá ser feito para os restantes ditongos, tanto nasais como orais.

14. O DETECTIVE DOS SONS – AS MÁSCARAS PERDIDAS DO [ʃ]

A actividade estimula a automatização da relação entre um som da fala e as formas de o representar na escrita.

Professor: O som [ʃ] é muito barulhento e ninguém gosta dele… Sempre que entra numa história escrita, arranja várias máscaras para se disfarçar e fingir que não está lá, para que não o expulsem! Queres ajudar o detective dos sons a encontrar as máscaras do [ʃ] neste texto?

O x aile que a Maria da Lu z comprou para a Cri s tina tem chapéu s cor-de--laranja. Assim que ch egou à fe s ta de anos da Cri s tina, a Maria da Luz ofereceu-lhe o x aile e disse-lhe para ela o usar durante o lan ch e. Sentaram-se à mesa e a Maria da Luz di s tribuiu o bolo de no z que a mãe da aniversariante tinha preparado.

Professor: Digam-me, então, quais são as máscaras que o [ʃ] usa?

Alunos:	***Som***	***Máscaras***
	[ʃ]	<ch>
		<s>
		<z>
		<x>

Nota: Neste exercício, há que ter em atenção os sons da fala em fronteira de palavra: nem sempre o mesmo grafema representa o mesmo som. Por exemplo, no texto anterior, o grafema <z> em <Luz> representa o som [ʃ] no primeiro caso, o [z] no segundo e o [ʒ] no terceiro; esta alternância depende do som da fala que se encontra à direita, tal como acontece no caso prefixo <des+> (exercício 6 nesta secção). Assim, é importante que os alunos produzam as palavras em contínuo, como na leitura de um texto ou em contexto de fala espontânea, e não isoladamente.

15. O DETECTIVE DOS SONS – O [s] TRAQUINAS

A actividade visa promover a automatização da relação entre um som da fala e as formas de o representar na escrita.

Professor: O som [s] é muito traquinas e foge com frequência à mãe. Queres ajudar o detective dos sons a encontrar o [s] escondido por trás das letras neste texto?

Os mamíferos que o Simão observou na passada semana estavam todos na reserva natural junto a Cacela. Alguns, infelizmente, foram caçados. Outros ficaram por lá e o professor do Simão tenciona levar a turma a Cacela novamente, para passarem lá uns dias a estudar as características dos animais que não foram caçados.

Professor: Digam-me lá de que anda o [s] disfarçado?

Alunos:	***Som***	***Disfarces***
	[s]	<c>
		<ç>
		<ss>
		<s>

Nota: Neste exercício, é importante mostrar aos alunos que nem todos os <s> representam o som [s]. Por exemplo, em <Os mamíferos que>, o primeiro <s> representa o som [ʒ] e o segundo representa o som [ʃ]. Assim, é importante que os alunos produzam as palavras em contínuo, como na leitura de um texto ou em contexto de fala espontânea, e não isoladamente.

16. O DETECTIVE DOS SONS – OS AMIGOS [a] E [ɐ]

A actividade visa promover a automatização da relação entre sons da fala e formas de os representar na escrita.

Professor: Os sons [a] e [ɐ] são diferentes, mas, na escrita, vestem-se muitas vezes, da mesma maneira. Queres ajudar o detective dos sons a encontrar o [a] e [ɐ] neste texto? Usa um quadrado verde para agarrar o [a] e um quadrado vermelho para agarrar o [ɐ].

Aves e os mamíferos são grupos muito distintos. Se observarmos as suas propriedades (a forma como se alimentam, a forma como se movem e se reproduzem), podemos facilmente distingui-los.

17. O DETECTIVE DOS SONS – OS AMIGOS [ʃ], [ʒ] E [z]

A actividade pretende chamar a atenção para o contraste entre a diversidade presente na oralidade e a uniformidade que a escrita impõe.

Professor: os sons [ʃ], [ʒ] e [z] são muito amigos e muito parecidos. Aproveitam as suas semelhanças para confundir o professor e os colegas quando entram na escrita, vestindo-se de <-s->. Queres descobrir cada um deles por trás dos vários <-s-> neste texto? Usa o verde para o [ʃ], o vermelho para o [ʒ] e o azul para o [z].

As cores de que as minhas irmãs gostam mesmo são os verdes claros e os amarelos e os castanhos.

Nota: O formato dos exercícios usado para *O Detective dos Sons* pode ser usado para os vários casos de ausência de biunivocidade entre sons da fala e sua representação na escrita (para o efeito, consulte-se Duarte, 2000 (capítulo 8) e a brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*). Sugere-se o uso de textos que promovam o aumento e a sedimentação do capital lexical dos alunos, usando, como em actividades anteriores, palavras pouco frequentes no quotidiano dos alunos e palavras do léxico técnico das outras áreas do conhecimento a que estão expostos. Como nos exercícios 14 e 15, é fundamental que os alunos produzam as palavras em contínuo, como na leitura ou na fala espontânea, e não isoladamente.

18. ANAGRAMAS

A descoberta de anagramas é um jogo que focaliza a atenção das crianças na grafia das palavras e, em particular, na posição que os grafemas ocupam numa palavra. É uma actividade que pode ser feita colectivamente ou a pares. Veja-se o seguinte exemplo:

Professor: Olhem para as palavras que escrevi no quadro. A partir de cada uma, e alterando apenas a posição das letras, vamos tentar construir palavras novas.

Palavra	Palavras novas (soluções possíveis)
ramo	amor, mora, Roma, oram
caro	roca, cora, arco, orca
corta	troca, Crato, tocar, actor

SECÇÃO 7

Estrutura interna das palavras: actividades

As actividades sugeridas neste capítulo pretendem levar os alunos a:

(i) descobrir que as palavras podem integrar unidades de significado menores que se combinam de acordo com as regras de formação de palavras;

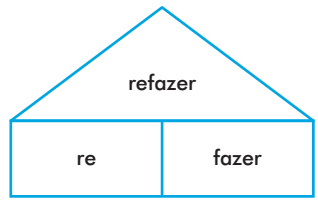
(ii) identificar os contextos em que tais unidades podem ocorrer;

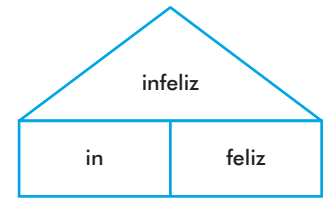
(iii) perceber que na interpretação das palavras é fundamental conhecer os significados de todos os elementos que nelas intervêm.

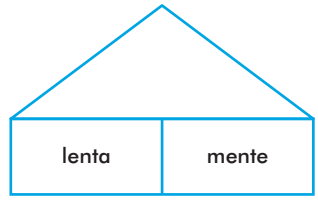
1. As casinhas de palavras — 1

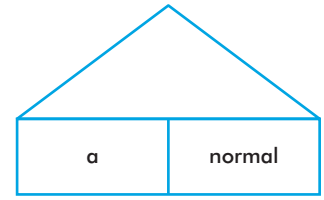
Através desta actividade, são fornecidos aos alunos elementos que entram na constituição de palavras derivadas. Os alunos devem identificar a palavra que resulta da combinação desses elementos. De seguida, é-lhes pedido que escrevam frases em que ocorram as palavras obtidas; desta forma, os alunos deverão ser capazes de identificar o contexto de ocorrência dessas palavras, o que mostra que conhecem o seu significado.

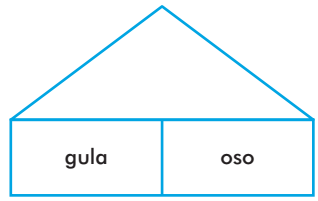
Professor: Em cada tijolo encontras "bocadinhos" que vamos usar para construir palavras. Constrói a palavra que resulta da combinação dos tijolos, formando o telhado da casinha. Atenção: podes ter de fazer alterações no "bocadinho" que te é dado.

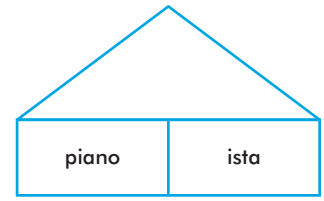












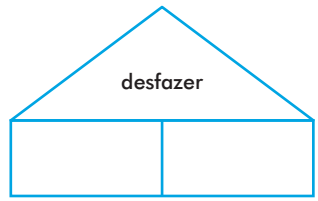
Resolução:

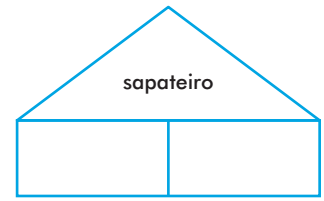
lentamente, anormal, guloso, pianista

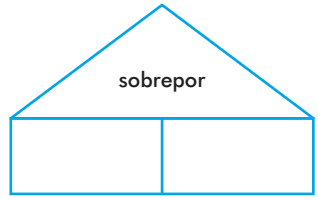
2. As casinhas de palavras — 2

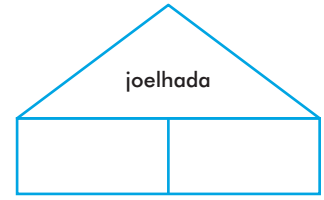
Esta actividade tem o mesmo objectivo da anterior, mas agora será o aluno a identificar os elementos que constituem a palavra.

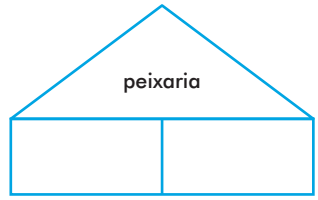
Professor: Em cada telhado encontras palavras que podes dividir em "bocadinhos". Escreve frases em que entrem essas palavras. Coloca nos tijolos os "bocadinhos" que identificares.

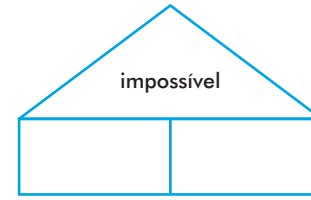












Resolução:

des+fazer, sapato+eiro, sobre+por, joelho+ada, peixe+aria, im+possível.

Exemplo de uma frase: *O pai do João é sapateiro.*

3. Vamos arrumar as palavras!

Esta actividade visa a identificação de padrões fónicos no final de palavra, que são coincidentes com dados sufixos/sequências de sufixos da língua.

(i) O professor atribui um sufixo/sequência de sufixos a cada grupo.
Exemplo: *+eiro, +ar, +aria...*

(ii) O professor começa a enunciar uma série de palavras com estas diferentes sequências em final de palavra.
Exemplo: *sapateiro, comprar, leitaria...*

(iii) Sempre que um grupo identifica uma palavra com a sua estrutura, o porta-voz levanta o braço e repete a palavra. Os colegas escrevem a palavra numa folha.

(iv) No final, cada grupo vai ao quadro e escreve a sua lista de palavras. Por fim, diz aos colegas o que significa a palavra, a partir da sua estrutura.

4. Que confusão!

Através desta actividade, pretende-se que os alunos sejam capazes de identificar palavras derivadas em que intervém o mesmo prefixo ou o mesmo sufixo. São-lhes dadas várias palavras que eles terão de organizar de acordo com a sua estrutura e é-lhes pedido que construam frases em que essas palavras ocorram.

Professor: Estas palavras estão todas desarrumadas! Vamos arrumá-las em caixinhas. Em cada caixinha, as palavras têm de ter uma parte igual. Consegues identificá-la?

refazer	leiteiro	pescador	despentear	joelhada
peixaria	cozinheiro	recomeçar	facada	lenhador
caçador	ferreiro	desmarcar	frutaria	repor

Resolução:

re-	-eiro	-dor	des-	-ada	-aria
refazer	leit**eiro**	pesca**dor**	**des**pentear	joelh**ada**	peix**aria**
recomeçar	cozinh**eiro**	lenha**dor**	**des**marcar	fac**ada**	frut**aria**
repor	ferr**eiro**	caça**dor**			

5. Sei formar novas palavras!

Através desta actividade, o aluno vai compreender que consegue formar outras palavras através da aplicação de um processo morfológico regular. Adicionalmente, compreenderá que as unidades menores que integram as palavras estão associadas a um significado.

Professor: Em cada frase, completa os espaços em branco com palavras formadas a partir da palavra sublinhada:

*O João **cozinha** muito bem. Ele é um bom _____.*

*Aquele homem vende **leite**. Ele é o _____.*

*O Pedro tem uma **livraria.** Ele vende **livros**, por isso, é um _____.*

*O avô da Ana conserta **sapatos.** Ele é _____.*

Resolução:

O aluno preencherá os espaços em branco com as palavras: ***cozinheiro, leiteiro, livreiro, sapateiro.***

Professor: És capaz de explicar o que fizeste para construir estas palavras?

Resolução:

O professor deverá ajudar os alunos a concluírem que retiraram a rima da última sílaba (a marca de género e número) e juntaram o "bocadinho" ou o sufixo *–eiro* ao radical de cada nome, passando o novo nome a designar uma profissão ou ocupação.

6. Sei inventar palavras!

Esta actividade é complementar da anterior e permite mostrar que, ao tomar consciência de processos morfológicos, o aluno pode aplicá-los em situações novas, incluindo aquelas em que ocorrem palavras que pertencem à língua, mas que ele até então desconhecia. Para que haja uma focalização no significado do afixo, pode recorrer-se a pseudo-palavras, como sugerido na actividade abaixo.

Professor: Nas frases que vais ler a seguir, estão sublinhadas palavras que não existem. Em cada frase, completa os espaços em branco com palavras inventadas por ti, formadas a partir da palavra sublinhada e que possam indicar uma profissão:

*O meu vizinho vende **parafantos.** Ele é _____.*

*O Pedro faz **mafagafos.** Ele é _____.*

Resolução:

parafanteiro, mafagafeiro

7. As palavras da repetição

Esta actividade visa trabalhar o uso de um padrão fónico **x** associado a uma unidade morfofonológica com uma função **y** no léxico.

Professor: Se juntares a sílaba ***re*** à palavra ***fazer,*** sabes que a acção se repetiu. Junta agora a sílaba ***re*** a outras palavras, para mostrar que a acção que essas palavras exprimem foi repetida.

Resoluções possíveis:

re+ver, re+aparecer, re+iniciar, re+colocar, re+pensar, re+descobrir, re+apreciar, re+ler,...

8. Há "res" que não são de repetição

Esta actividade surge na sequência da actividade anterior. Envolve o uso de um padrão fónico **x** que, podendo estar associado a um prefixo **x,** também existe autonomamente, sem função de prefixo.

Professor: Há ***"res"*** que não indicam que a acção foi repetida. Encontra palavras que comecem por ***re*** mas em que esta sílaba não signifique repetição.

Resoluções possíveis:

verbos como *recuar, remar, regar, receitar, receber,...*

SECÇÃO 8

Significado das palavras: actividades

Com as actividades sugeridas neste capítulo, pretende-se que os alunos:

(i) identifiquem palavras a partir da descrição do seu significado;

(ii) identifiquem relações semânticas entre palavras, quer se trate de relações "horizontais", como a sinonímia, quer se trate de relações "verticais", como relações de inclusão ou de todo-parte;

(iii) tomem consciência de que uma palavra pode adquirir mais do que um significado, em função do contexto em que ocorre.

(iv) compreendam que nem sempre o significado das expressões é obtido de forma composicional (i.e., através da combinação dos significados das palavras que as compõem), como acontece com os compostos e as expressões fixas;

(v) tomem consciência de que existem frases com mais do que uma leitura (i.e., ambíguas), por ser possível estabelecer diferentes relações sintácticas entre as palavras.

1. Da definição/descrição para a palavra

Trata-se de actividades que levam as crianças a procurar na sua memória as palavras que correspondem às definições ou descrições dadas, como acontece com as palavras cruzadas. Dois dos exemplos propostos exploram o universo dos livros infantis; os dois restantes exploram vocabulário do estudo do meio.

a) À descoberta de palavras dos livros de aventuras

Pessoa contra quem combatemos

	d	v							

Feito muito difícil

				z	

Pessoa justa e muito corajosa

h				

Pessoa cruel e malvada

		r	v				

Soluções:

adversário, proeza, herói, perversa

b) À descoberta de palavras dos livros de histórias

Como o porquinho que construiu a casinha de palha

		p	r						

Como o João Ratão

g			t		

Como a raposa que enganou a cegonha

		t				r	

Como o Gato das Botas

					j	ã	

Soluções:

imprudente, glutão, matreira, intrujão

c) À descoberta de palavras dos livros sobre o ambiente

Conjunto de ilhas

		q								

Passagem de um corpo do estado líquido ao estado gasoso

	v								

Parte da planta que retira os nutrientes do solo

			z

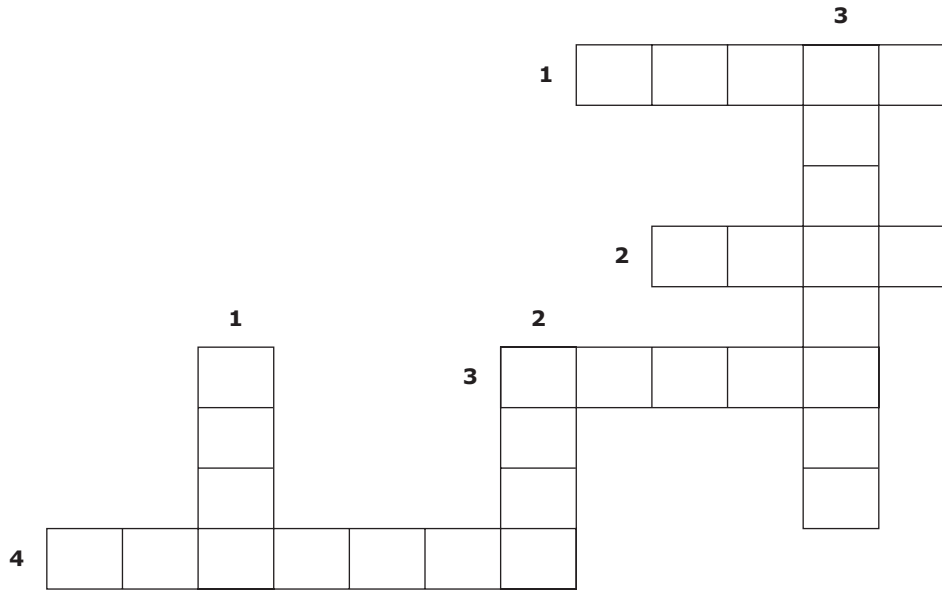
Parte inclinada de um monte

		c				

Soluções:

arquipélago, evaporação, raiz, encosta

d) Cruzadas com vocabulário do meio ambiente



➔ **Horizontais**

1. Quando sopra forte, faz voar os chapéus.

2. São farrapos brancos a cair do céu.

3. Cobre os campos de manhã, quando a noite é muito fria.

4. É uma chuva de pedaços de gelo.

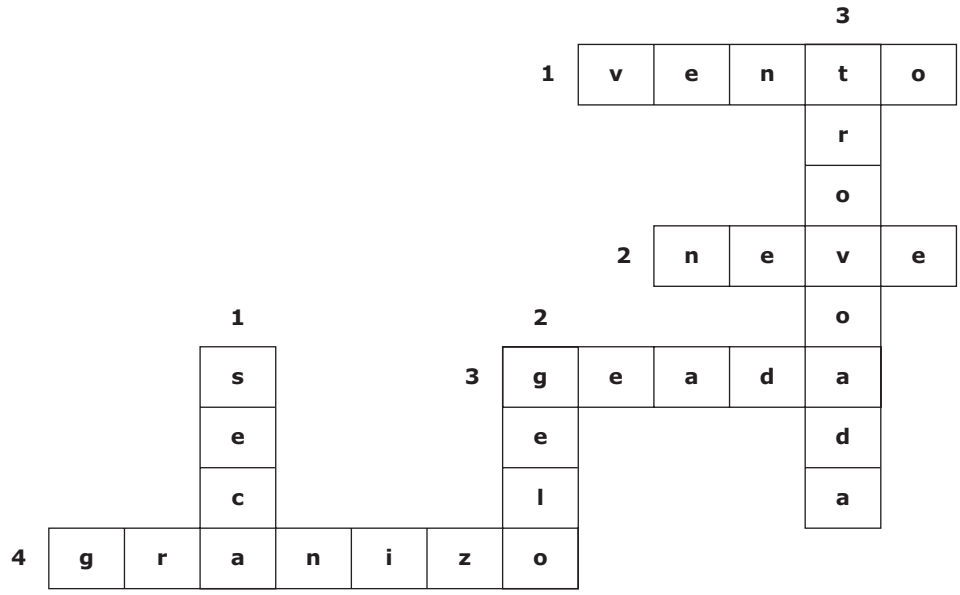
➔ **Verticais**

1. Provoca a fome e a desertificação de muitas regiões.

2. A água transforma-se nele quando está muito frio.

3. Quando ela chega, ilumina o céu e dá-nos cabo dos ouvidos.

Soluções:



2. Representação do significado através de matrizes

As matrizes podem ser usadas para representar parte do significado de uma palavra, em particular, propriedades características do conceito ou entidade que ela designa, como acontece no primeiro exemplo abaixo. As matrizes podem também ser usadas para representar as semelhanças e diferenças entre o significado de palavras pertencentes ao mesmo campo semântico, como o segundo exemplo abaixo mostra.

Convenciona-se o uso de um símbolo para indicar que o conceito ou a entidade em questão tem a propriedade considerada (por exemplo, '+' ou '±'), não a tem (por exemplo, '–') ou pode ou não tê-la (por exemplo, '±').

a) O que é uma mesa?

	Mesa
móvel	+
tampo	+
pernas	+
serve para refeições	±
tem costas	–

b) O que distingue estas aves?

	pardal	galinha	avestruz	pinguim
Tem penas	+	+	+	–
Voa	+	±	–	–
Nada	–	–	–	+

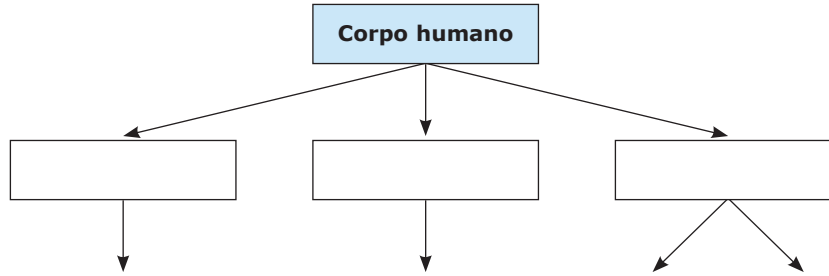
3. Representar relações hierárquicas entre palavras

Trata-se de uma actividade que pode ser feita individualmente, em pequenos grupos ou colectivamente. O professor selecciona um conjunto de palavras entre as quais existam relações de todo-parte ou de inclusão. Os alunos devem desenhar um mapa semântico que represente graficamente as relações entre as palavras dadas.

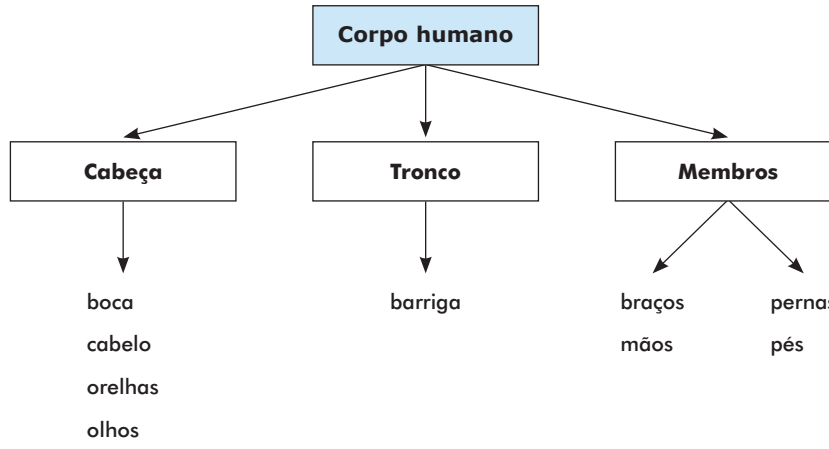
Os exemplos seguintes exploram, respectivamente, relações de todo-parte e relações de inclusão.

a) Relações todo-parte

Dado o termo *corpo humano* e as palavras *barriga, braços, boca, cabeça, cabelo, mãos, membros, olhos, orelhas, pernas, pés, tronco,* os alunos devem organizá-los hierarquicamente. O professor pode fornecer o seguinte formato gráfico ao aluno:

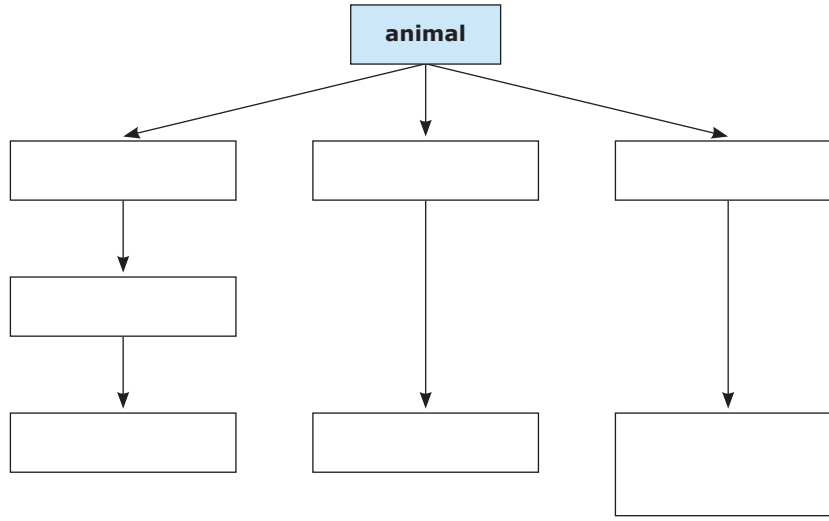


Resolução da actividade:

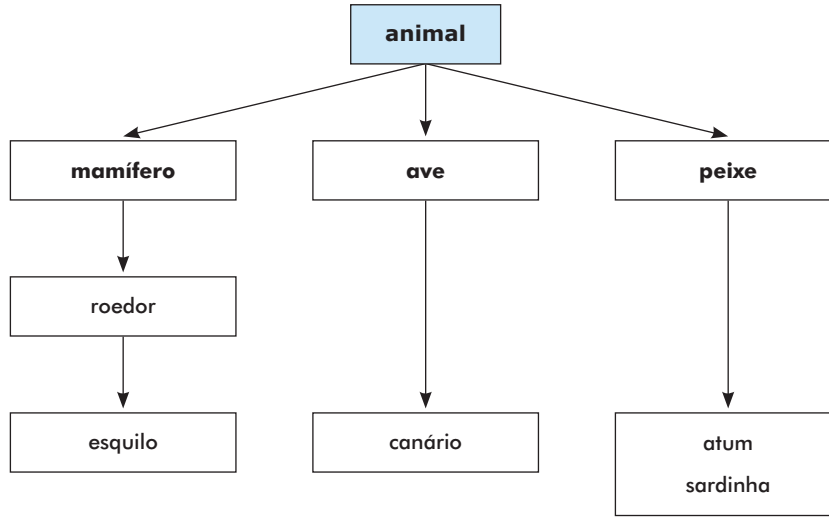


b) Relações de inclusão

Dado o seguinte conjunto de palavras entre as quais existem relações de inclusão, as crianças devem representar graficamente tais relações: *animal, mamífero, sardinha, ave, roedor, peixe, esquilo, canário, atum.* O professor pode fornecer-lhes o seguinte formato gráfico:



Resolução da actividade:



4. Trabalhar relações horizontais entre palavras

São actividades que visam sensibilizar as crianças para as relações de sinonímia e de antonímia.

a) Encontro um sinónimo – 1

O trabalho sobre sinónimos deve ser sempre feito no contexto de uma frase ou de um período. Neste exemplo, os alunos têm de encontrar sinónimos de verbos.

O professor dá as seguintes frases e pede que os alunos as completem:

*O Paulo **ouviu** a explicação do pai; por outras palavras, ele _____ a explicação do pai.*

*A Maria **mandou** uma mensagem de telemóvel ao primo; por outras palavras, ela _____ a mensagem de telemóvel ao primo.*

*A Ana **acha** o Pedro simpático; por outras palavras, ela _____ o Pedro simpático.*

*O Paulo **encontrou** a solução do problema; por outras palavras, ele _____ a solução do problema.*

Soluções possíveis:

escutou, enviou, considera, descobriu

b) Encontro um sinónimo – 2

É uma actividade semelhante à anterior, mas em que os alunos têm de encontrar sinónimos de nomes.

*Todos admiraram a **coragem** daquele bombeiro; por outras palavras, todos admiram a sua _____.*

*Ontem, fizemos um piquenique na **mata**; por outras palavras, fizemos um piquenique no _____.*

*O meu cão gosta muito que lhe façam **festas**; por outras palavras, o meu cão gosta muito que lhe façam _____.*

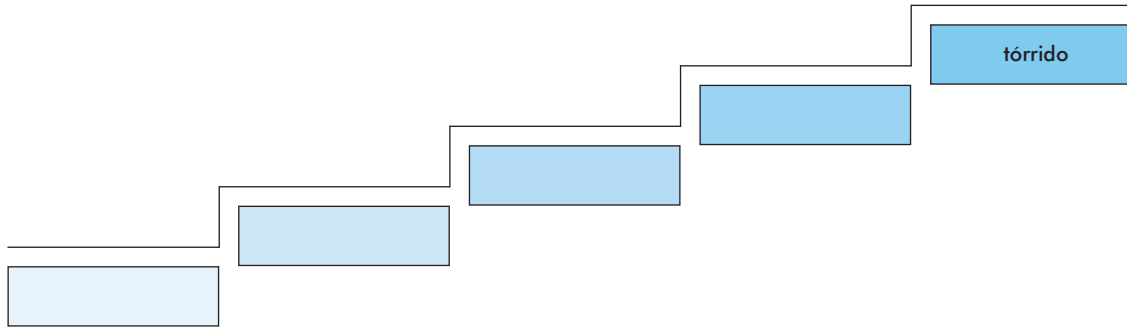
*O **aristocrata** da história estava arruinado; por outras palavras, o _____ da história estava arruinado.*

Soluções possíveis:

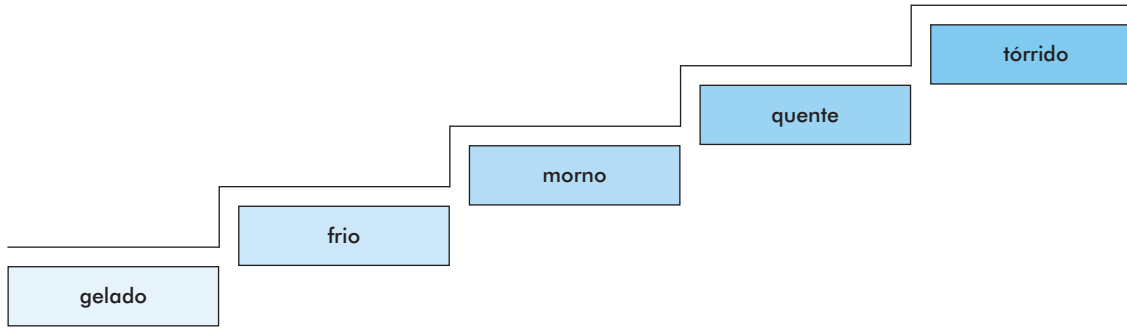
valentia, bosque, afagos, fidalgo

c) O jogo da escada da temperatura

Trata-se de uma actividade que incide sobre antónimos escalares. O professor desenha uma escada e coloca um adjectivo no último degrau; no primeiro degrau, o aluno tem de colocar o antónimo desse adjectivo; nos degraus do meio, deve colocar adjectivos cujo significado se situa entre os dois extremos. Veja-se o seguinte exemplo:

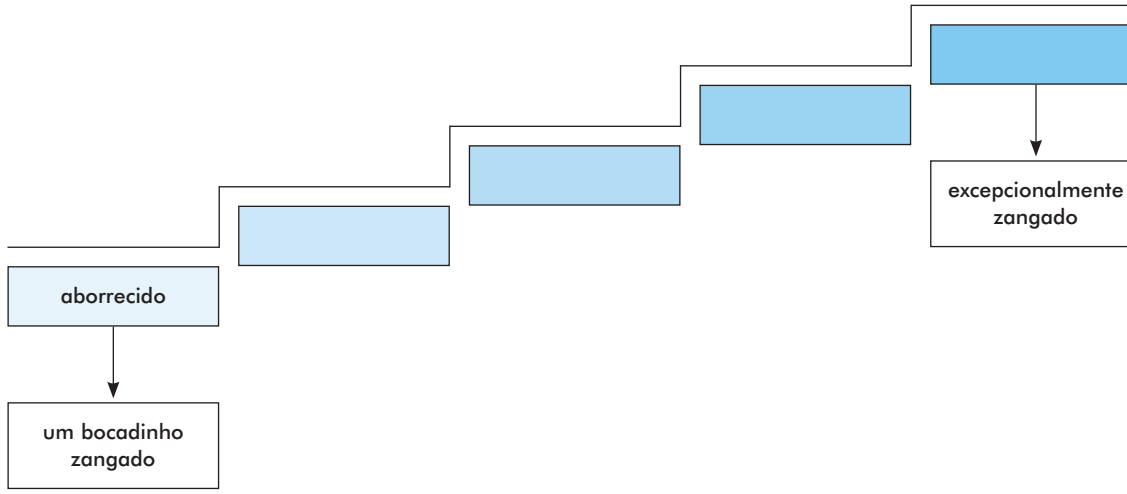


Resolução:

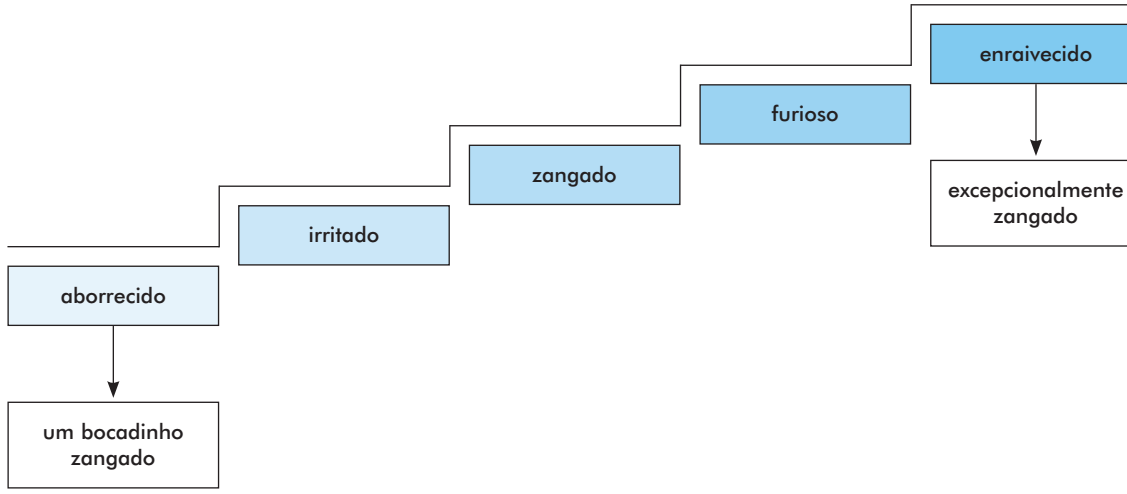


d) O jogo da escada das palavras zangadas

O jogo da escada pode também ser usado para uma parte apenas da escala de oposição. Neste caso, os alunos têm de encontrar adjectivos cujo significado exprima a mesma propriedade do adjectivo do degrau anterior, mas em grau mais elevado. No exemplo abaixo, a escada começa em *aborrecido.*



Soluções possíveis:

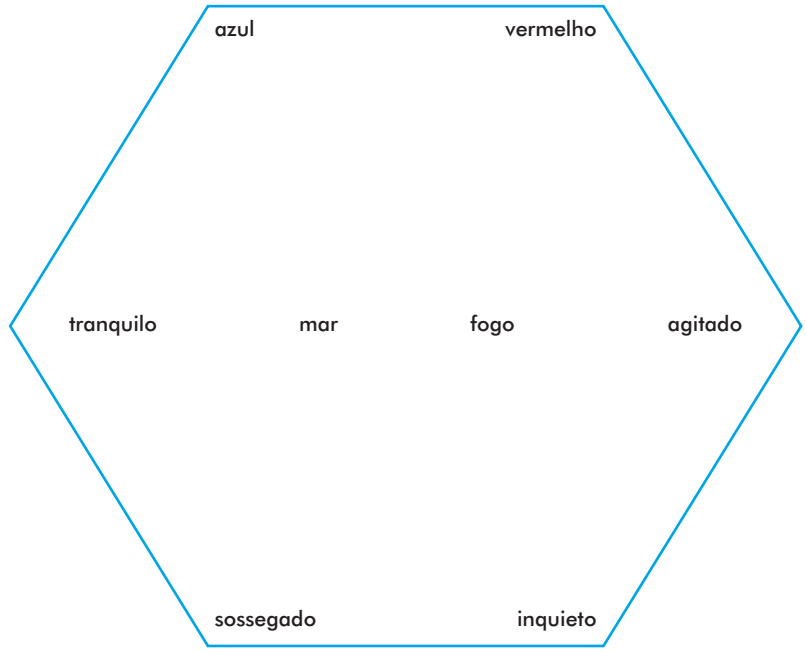


e) Escrever poemas gráficos

A "escrita" de poemas gráficos pode ser utilizada para trabalhar relações de semelhança e de oposição entre palavras. Dada uma forma gráfica, as crianças devem preenchê-la com as palavras indicadas pelo professor, de tal modo que entre elas se estabeleçam relações semânticas de oposição e de semelhança visíveis através da sua distribuição dentro dessa forma gráfica.

O professor dá a forma gráfica e as palavras mar, fogo, tranquilo, agitado, sossegado, inquieto. Os alunos têm de as distribuir no interior do hexágono de acordo com as relações de semelhança e de oposição que estabelecem entre elas.

Solução possível:



5. Digo o que quero dizer!

Com esta actividade, os alunos são levados a construir frases com palavras às quais pode estar associado mais do que um significado. Deverão, assim, perceber que o contexto em que a palavra ocorre é fundamental para descobrir o significado exacto da palavra.

Professor: Vais ler um conjunto de palavras que podem ter mais do que um significado. Para cada palavra, escreve frases em que se perceba que o significado da palavra é diferente, como foi feito no exemplo que se segue. Nota que não tens de definir o significado da palavra; só tens de construir frases de acordo com o significado que queres dar à palavra.

banco	***pena***	***canto***	***corredor***
modelo	***fecho***	***planta***	

Exemplo:

planta – Tenho uma ***planta*** com flor no meu quarto.

O arquitecto fez a ***planta*** dessa casa.

A mãe do Miguel ***planta*** flores no seu jardim.

6. Descubro significados de expressões fixas

Nesta actividade, os alunos são confrontados com um conjunto de frases que contêm expressões fixas. Ao tentar interpretá-las, com a ajuda do professor, os alunos vão aperceber-se de que, nestes casos, o significado das frases não resulta da combinação do significado das palavras que as constituem. Deverão ser auxiliados na compreensão da relação que existe entre o significado das expressões fixas que nelas ocorrem e o seu significado literal.

Professor: Nas frases que se seguem, as expressões sublinhadas têm um significado especial. Consegues explicar o que significa cada uma delas?

A Rita está em maus lençóis.

O Pedro nem sabe de que terra é.

Está-me a chegar a mostarda ao nariz!

O Pedro explodiu de raiva.

A Rita tem uma língua afiada.

Dá um exemplo de outra frase que contenha uma expressão deste tipo.

Resolução:

Tomando como exemplo a primeira frase, o aluno chegará, com o auxílio do professor, à compreensão do significado associado à expressão "estar em maus lençóis". Em seguida, poderá construir outras frases em que ocorre esta expressão, como por exemplo: *O Pedro não fez os trabalhos de casa, por isso está em maus lençóis.*

7. Construo expressões idiomáticas

Nesta actividade, o professor confronta os alunos com um conjunto de frases em que ocorrem expressões idiomáticas incompletas. Os alunos são convidados a completar as frases, partindo do reconhecimento dessas expressões.

Professor: Descobre as palavras que faltam nos espaços em branco das frases seguintes:

O João deitou-se à sombra da _____ e teve má nota no teste.

A Ana é muito inteligente; faz tudo com uma perna _____.

O Miguel é muito nervoso; faz uma _____ num _____ de água.

A Maria aborreceu-se com o irmão e mandou-o ir pentear _____.

Os alunos puseram mãos _____ e fizeram o trabalho rapidamente.

O Carlos fez um trabalho sem _____ nem cabeça.

A Ana está mesmo mal-humorada; deve ter acordado com _____ de fora.

Resolução:

- *O João deitou-se à sombra da bananeira e teve má nota no teste.*
- *A Ana é muito inteligente; faz tudo com uma perna às costas.*
- *O Miguel é muito nervoso; faz uma tempestade num copo de água.*
- *A Maria aborreceu-se com o irmão e mandou-o ir pentear macacos.*
- *Os alunos puseram mãos à obra e fizeram o trabalho rapidamente.*
- *O Carlos fez um trabalho sem pés nem cabeça.*
- *A Ana está mesmo mal-humorada; deve ter acordado com os pés de fora.*

8. Descubro o significado de ditados populares

Nesta actividade, é apresentado aos alunos um conjunto de ditados populares. O objectivo do professor será o de levá-los a compreender que estas frases possuem uma forma fixa e que não devem ser interpretadas literalmente. Para compreender o significado dos ditados populares, os alunos poderão, com a ajuda do professor, imaginar situações a que cada um deles se aplique.

Professor: Há frases a que chamamos ditados populares. És capaz de explicar o que é um ditado popular? E consegues explicar o significado de cada um dos que se seguem?

Quem não arrisca não petisca.

Vale mais um pássaro na mão que dois a voar.

A mentira tem pernas curtas.

A cavalo dado não se olha o dente.

De pequenino se torce o pepino.

Agora, imagina uma situação a que cada um destes ditados populares se aplique.

Resolução:

A resolução deste exercício varia consoante os ditados populares que forem apresentados aos alunos. O objectivo central do professor é mostrar aos alunos que se trata de frases associadas globalmente a um significado.

Tomando como exemplo o primeiro ditado popular, o aluno pode imaginar uma situação em que um menino está de castigo e não pode jogar no computador. Mesmo assim, resolveu pedir à mãe que o deixasse jogar; bastava tentar e podia ser que ela o deixasse jogar, esquecendo-se do castigo. Quem não arrisca não petisca!

9. Dois em um

Nesta actividade, os alunos são confrontados com casos de ambiguidade estrutural. O objectivo do professor é levar os alunos a compreender que este tipo de ambiguidade resulta de diferentes possibilidades de combinar as palavras para construir a frase.

Professor: Cada frase que vais ler a seguir pode ter mais do que um significado. És capaz de dizer quais os significados que cada frase tem?

O João trouxe o livro da biblioteca.

Adoro bolachas e bolos de chocolate!

A Ana comprou uma saia de seda chinesa.

Resolução:

Tomando como exemplo a primeira frase, o aluno deverá notar que se trata de uma frase que pode ter dois significados, dependendo da forma como se interpretar a sequência pós-verbal. Para descrever esta ambiguidade, o aluno poderá recorrer a paráfrases como:

- *O livro da biblioteca, o João trouxe(-o).*
- *O livro, o João trouxe(-o) da biblioteca.*

Ou, de uma forma mais simplificada:

- *O João trouxe alguma coisa (= o livro da biblioteca).*
- *O João trouxe alguma coisa (= o livro) de algum lugar (= da biblioteca).*

SECÇÃO 9

Classes e subclasses de palavras: actividades

Com as actividades sugeridas neste capítulo, pretende-se que o aluno seja levado a descobrir as regularidades relacionadas com os contextos de ocorrência de diferentes classes de palavras, o que lhes permitirá identificar essas classes.

1. Vamos substituir palavras!

É apresentada aos alunos uma frase. Pede-se-lhes que façam substituições de palavras dessa frase por outras à sua escolha. Esta actividade permitirá aos alunos reflectir sobre a relação entre a pertença da palavra a uma dada classe e os contextos em que pode ocorrer.

Professor: Observa esta frase:

A formiga trabalhou muito durante o Verão.

1. Constrói três frases diferentes, substituindo a palavra *formiga* por palavras à tua escolha.
2. Constrói agora outras três frases, substituindo a palavra *trabalhou* por outras palavras.

Resolução:

1. O aluno poderá construir frases como as seguintes:
   - *A menina trabalhou muito durante o Verão.*
   - *A professora trabalhou muito durante o Verão.*
   - *A Rita trabalhou muito durante o Verão.*
2. O aluno poderá construir frases como as seguintes:
   - *A formiga brincou muito durante o Verão.*
   - *A formiga cantou muito durante o Verão.*
   - *A formiga comeu muito durante o Verão.*

2. Vamos construir frases!

É apresentada aos alunos uma frase, juntamente com uma lista de palavras pertencentes a classes diferentes. Pede-se aos alunos que construam três frases diferentes que resultem de substituições a partir da lista de palavras dada. Através desta actividade, os alunos vão perceber que nem todas as substituições são possíveis e que apenas podem substituir uma palavra por outra da mesma classe.

Professor: Observa esta frase:

O Pedro comprou um bolo delicioso no domingo.

A partir desta frase, constrói três frases diferentes em que mudas apenas uma palavra, escolhendo para isso uma palavra da lista que se segue:

este	*fez*
menino	*bom*
pão	*sábado*
ontem	*cão*

Resolução:

O aluno poderá construir frases como as seguintes:

- *O menino comprou um bolo delicioso no domingo.*
- *O Pedro fez um bolo delicioso no domingo.*
- *O Pedro comprou um bolo delicioso no sábado.*
- *O Pedro comprou um pão delicioso no domingo.*

3. Quantas frases posso construir?

É apresentada aos alunos uma frase, juntamente com uma lista de verbos pertencentes a subclasses diferentes. Pede-se aos alunos que construam frases diferentes que resultem de substituições a partir da lista de verbos dada. Através desta actividade, os alunos vão perceber que nem todas as substituições são possíveis e que apenas podem substituir um verbo por outro da mesma subclasse.

Professor: Observa esta frase:

O Pedro comprou um bolo delicioso no domingo.

A partir desta frase, constrói frases diferentes em que mudas apenas uma palavra, escolhendo para isso uma palavra da lista que se segue:

comeu	*devorou*
brincou	*espirrou*
fez	*ficou*
lutou	*viu*

Resolução:

O aluno poderá construir as seguintes frases:

- *O Pedro comeu um bolo delicioso no domingo.*
- *O Pedro fez um bolo delicioso no domingo.*
- *O Pedro devorou um bolo delicioso no domingo.*
- *O Pedro viu um bolo delicioso no domingo.*

4. Completo as frases e agrupo as palavras

É apresentada aos alunos uma lista de palavras pertencentes a diferentes classes (neste caso, nomes, verbos e adjectivos). Em seguida, são apresentadas frases em que falta uma palavra. Os alunos deverão completar cada frase a partir das palavras que lhes foram apresentadas. Para realizar esta tarefa, terão de seleccionar, para cada caso, palavras pertencentes a uma dada classe.

Professor: Observa a seguinte lista de palavras:

cão	*escreveu*	*comprou*
brinquedo	*encontrou*	*bonito*
menino	*bolo*	*estranho*
lápis	*leu*	*grande*
relógio	*escondeu*	*saco*

Descobre que palavras da lista poderias colocar na posição que está vazia em cada uma das frases seguintes.

A Rita encontrou um _____.

A Rita _____ um livro.

A Rita comprou um quadro muito _____.

Faz uma lista das palavras que podem completar cada uma das frases.

Resolução:

- *A Rita encontrou um cão/brinquedo/menino/lápis/relógio/bolo/saco.*
- *A Rita escreveu/encontrou/leu/escondeu/comprou um livro.*
- *A Rita comprou um quadro muito bonito/estranho/grande.*

SECÇÃO 10

Propriedades de selecção das palavras: actividades

Através das actividades apresentadas neste capítulo, pretende-se que o aluno seja levado a descobrir que a cada palavra estão associadas propriedades de natureza sintáctica e semântica que podem condicionar as restantes expressões que ocorrem na frase. Pela importância que os verbos têm na construção das frases, as actividades que se seguem concentram-se exclusivamente nesta classe de palavras.

1. Tanto disparate! — 1

Os alunos são confrontados com sequências semanticamente anómalas, em que não são respeitadas as propriedades de uma das palavras que nelas ocorre. Os alunos terão de dizer por que razão se regista essa impossibilidade e são convidados a reescrever a sequência, mudando apenas a palavra geradora da anomalia, de forma a obter uma frase possível.

Professor: As frases que vais ler a seguir são disparatadas:

O meu pente adora a história da Branca de Neve.

As crianças comeram todas as pedras.

O João assustou o vento.

Cortei o pão com uma caneta.

O meu carro é feliz.

1. Por que razão estas frases são disparatadas?
2. Em cada uma das frases corrige o disparate, mudando apenas uma palavra.

Resolução:

Para uma frase como a primeira, o aluno irá dizer que o pente não pode adorar, estando esse sentimento reservado a seres animados ou mesmo exclusivamente a seres humanos. Em seguida, poderá propor uma alteração como a seguinte: O meu irmão adora a história da Branca de Neve.

2. Tanto disparate! — 2

Nesta actividade, os alunos são confrontados com sequências sintacticamente anómalas, em que não são respeitadas as propriedades de uma das palavras que nelas ocorre. Os alunos terão de dizer por que razão se regista a impossibilidade e são convidados a reescrever a sequência, mudando apenas a palavra geradora da anomalia, de forma a obter uma frase possível.

Professor: As frases que vais ler a seguir são disparatadas:

O Pedro mora para a casa dos pais.

O menino espirrou a mãe.

Os meninos não fizeram.

O Pedro construiu de castelo na areia.

1. Por que razão estas frases são disparatadas?
2. Em cada uma das frases corrige o disparate, mudando apenas uma palavra.

Resolução:

Para uma frase como a primeira, o aluno irá responder que não se diz *morar para,* mas sim *morar em.* Em seguida, irá propor a seguinte alteração: *O Pedro mora na casa dos pais.*

Esta actividade pode ser aproveitada para explicar ao aluno que certas preposições se contraem com o determinante que se lhes segue.

3. Vamos disparatar!

Nesta actividade, os alunos são confrontados com frases possíveis e terão de mudar uma palavra de forma a obterem uma frase não interpretável no mundo real, mas possível num universo ficcional. Os alunos só podem mudar uma palavra, mas essa palavra poderá encontrar-se em diferentes pontos da sequência.

Professor: Vamos agora construir frases disparatadas. Lê as frases que se seguem e, em cada uma delas, muda apenas uma palavra para obteres uma frase disparatada.

Dei um empurrão ao meu primo e ele desatou a chorar.

O bebé comeu a sopa toda.

A professora fala muito alto.

A Maria foi ao cinema com a mãe.

Resolução:

O aluno poderá construir frases como as seguintes:

- *Dei um empurrão ao meu livro e ele desatou a chorar.*
- *O bebé comeu a sala toda.*
- *A formiga fala muito alto.*
- *A régua foi ao cinema com a mãe.*

4. Viagem espacial

Nesta actividade, o professor apresenta aos alunos uma caixa contendo diversas expressões nominais, associadas a um símbolo "estrela", e outra caixa contendo verbos transitivos directos e intransitivos, associados a um símbolo "lua". É pedido aos alunos que escrevam frases resultantes da combinação de cada verbo com as expressões nominais dadas. Desta forma, os alunos irão aperceber-se de que alguns verbos, mas não todos, permitem (e requerem) a presença de uma expressão nominal à sua direita.

Professor: Observa estas duas caixas: a caixa das estrelas e a caixa da lua.

★	☾
a professora	saíram
a mãe	espirrou
o carro	assustou
os meninos	travou
o leão	lavou
o caçador	atendeu
o telefone	pintou
o casaco	
a Teresa	
o João	
um quadro	

Preenche o quadro que te é apresentado a seguir com 6 frases diferentes, em que entrem todas as palavras da caixa da lua. Na coluna da esquerda, escreves as frases; na coluna da direita, pintas a sequência de símbolos que obténs a partir das frases que escreveste. Já lá tens um exemplo para veres como tens de fazer.

Frases	Sequências de símbolos
O João pintou um quadro.	★ ☾ ★

Reflecte sobre as diferenças que encontraste.

Resolução:

O quadro poderá ser preenchido, por exemplo, da seguinte maneira:

Frases	Sequências de símbolos
O João pintou um quadro.	★ ☾ ★
Os meninos saíram.	★ ☾
A Teresa espirrou.	★ ☾
O leão assustou o caçador.	★ ☾ ★
O carro travou.	★ ☾
A mãe lavou o casaco.	★ ☾ ★
A professora atendeu o telefone.	★ ☾ ★

Comparando os resultados, o aluno chegará à conclusão de que os verbos participam em frases com uma estrutura sintáctica diferente, pois apenas algum deles permitem (e requerem) a presença de uma expressão nominal à sua direita.

SECÇÃO II

Da frase ao texto: actividades

Através destas actividades, pretende-se que o aluno seja levado a reflectir sobre o uso de diferentes conectores que permitem a associação:

(i) de orações no interior de uma frase complexa;

(ii) de frases integradas num parágrafo;

(iii) de parágrafos.

Pretende-se, ainda, que o aluno se aperceba das diferenças respeitantes ao nexo semântico que se estabelece entre essas unidades.

Assim, o aluno deverá aperceber-se de que um texto deverá ter uma estrutura interna coesa, sendo possível reconhecer relações entre palavras diferentes que se referem a uma mesma entidade ou ainda relações entre frases e entre parágrafos.

1. Ligo as frases

Nesta actividade, são apresentadas aos alunos duas colunas com frases e uma lista reduzida de conectores (neste caso, conectores subordinativos). O professor pede a cada aluno que ligue uma frase da coluna esquerda a uma frase da coluna direita, usando um conector.

Professor: Combina cada frase da caixa da esquerda com uma frase da caixa da direita, ligando as duas frases por uma das seguintes palavras: *porque*, *quando*, *enquanto*. Vê o exemplo que está em seguida. Quantas frases maiores consegues construir?

O professor leu um livro.	*Estava um dia muito frio.*
A Rita ficou muito constipada.	*Os alunos faziam o trabalho.*
O Pedro fez um bolo.	*A campainha tocou.*
Os meninos ficaram contentes.	*O professor leu uma história na aula.*
Os meninos correram para o recreio.	*A Rita estava a estudar.*

Exemplo: *A Rita ficou muito constipada porque estava um dia muito frio.*

Resolução:

O aluno poderá construir frases como as seguintes:

- *O professor leu um livro enquanto os alunos faziam o trabalho.*
- *O Pedro fez um bolo enquanto a Rita estava a estudar.*
- *Os meninos ficaram contentes porque o professor leu uma história na aula.*
- *Os meninos correram para o recreio quando a campainha tocou.*

2. Por que razão esta frase é estranha?

Nesta actividade, os alunos são confrontados com um conjunto de frases complexas em que ocorrem orações subordinadas adverbiais. Em todos os casos, o nexo semântico que se estabelece entre as frases causa estranheza. Com a ajuda do professor, os alunos são levados a explicar a razão dessa estranheza. Em seguida, poderão propor alterações que permitam eliminar a estranheza. O professor poderá, então, reflectir com os alunos sobre o valor que está associado aos conectores subordinativos que ocorrem nessas frases.

Professor: As frases seguintes são estranhas. És capaz de explicar porquê? O que poderias fazer a cada frase para que ela deixasse de ser estranha?

O Pedro não foi à praia porque estava um dia muito bonito.

Os meninos portaram-se muito bem para o professor ficar zangado.

Como a fruta é um alimento saudável, o Pedro come sempre um gelado à sobremesa.

A Rita fez um desenho muito bonito enquanto dormia.

Resolução:

O aluno será levado a compreender o valor semântico associado a cada conector subordinativo. Por exemplo, na primeira frase, a oração subordinada adverbial é introduzida por um conector com valor causal. Logo, deveria exprimir a causa do conteúdo expresso pela oração subordinante. Ora "estava um dia muito bonito" não pode ser interpretado como a causa de "o Pedro não foi à praia".

3. Semelhanças e diferenças

Com esta actividade, pretende-se sensibilizar as crianças para diferentes formas de expressão do contraste. O professor pede às crianças que leiam com atenção as frases que se seguem e que representem graficamente a propriedade comum e a que é diferente. Em seguida, as crianças devem escrever a palavra ou a expressão que introduz o contraste.

O Rui e o Paulo são altos para a idade, mas o Rui é magro enquanto o Paulo é gorducho.

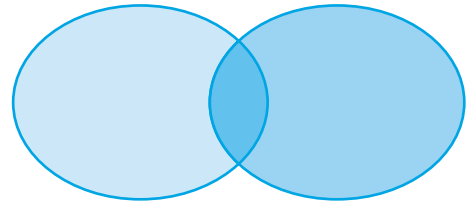
Lisboa e Paris são cidades capitais de países da União Europeia. Lisboa fica perto do oceano, ao passo que Paris fica muito longe do mar.

As avestruzes e os pardais têm asas, embora só os pardais as usem para voar.

As cenouras e o feijão verde são legumes muito importantes para a saúde. Como todos sabemos, as cenouras crescem debaixo da terra, contrariamente ao feijão verde.

Resolução:

O professor pode fornecer aos alunos o seguinte formato gráfico:



Cada elipse representa a entidade ou o conjunto de entidades referidas nas frases, respectivamente, *o Rui/o Paulo, Lisboa/Paris, as avestruzes/os pardais, as cenouras/o feijão verde.* Na intersecção entre os dois conjuntos, os alunos devem escrever a propriedade comum, respectivamente, *altos para a idade, capitais de países da União Europeia, têm asas, são legumes muito importantes para a saúde.* Na zona de elipses em que não há intersecção, devem escrever a propriedade que distingue as entidades ou os conjuntos referidos, respectivamente, *magro/gorducho, perto do oceano/muito longe do mar, não usam as asas para voar/usam as asas para voar, crescem debaixo da terra/não crescem debaixo da terra.* Os conectores que exprimem o contraste são, respectivamente, *enquanto, ao passo que, embora, contrariamente a.*

4. Vamos completar as frases!

Os alunos são confrontados com frases incompletas cujo último elemento é uma conjunção coordenativa, eventualmente associada a um conector (adverbial ou preposicional). O professor pede-lhes que escolham, de entre várias hipóteses apresentadas, uma possível continuação da frase.

Professor: Completa cada uma das frases que se seguem, escolhendo a continuação que te parece mais correcta:

O Pedro estava com fome e por isso…

(a) *foi ao cinema com um amigo.*

(b) *foi comer uma bolacha.*

(c) *sentou-se no sofá da sala.*

A Rita é boa aluna mas…

(a) *a sua cor preferida é o azul.*

(b) *gosta muito de Língua Portuguesa.*

(c) *o teste correu-lhe mal.*

Ou comemos um gelado ou…

(a) *a Rita gosta muito de bróculos.*

(b) *comemos uma peça de fruta.*

(c) *está um dia lindo.*

Resolução:

O aluno construirá as seguintes frases:

- *O Pedro estava com fome e por isso foi comer uma bolacha.*
- *A Rita é boa aluna mas o teste correu-lhe mal.*
- *Ou comemos um gelado ou comemos uma peça de fruta.*

Ao testar as várias hipóteses, o aluno será levado pelo professor a compreender que as conjunções coordenativas podem estar associadas a valores de adição, de contraste ou de alternativa.

5. Vamos escrever um texto!

Neste tipo de actividade, é apresentado aos alunos um conjunto de frases. Pede-se que construam um pequeno texto que integre essas frases. Ao fazê-lo, os alunos irão ligar algumas das frases dadas através de diferentes tipos de conectores.

a) Vamos escrever uma história!

É apresentado aos alunos um conjunto de frases, retiradas de uma história infantil do seu conhecimento. Pede-se aos alunos que construam um pequeno texto que integre essas frases.

Professor: As frases que se seguem fazem parte de uma história que certamente conheces: "A cigarra e a formiga". Escreve a história, juntando as frases de forma a que se compreenda melhor. Podes acrescentar algumas palavras quando achares necessário.

A cigarra e a formiga

Durante todo o Verão, a formiga não parou de trabalhar.

A cigarra tinha uma vida muito diferente.

Passava o dia a tocar e a cantar.

A formiga disse à cigarra que ela devia guardar comida para o Inverno.

A cigarra não se importou.

Continuou a descansar.

O Inverno chegou.

A cigarra pediu ajuda à formiga.

Não tinha comida.

A formiga disse à cigarra que ela devia ter pensado nisso antes.

A formiga acabou por ajudar a cigarra.

Resolução:

O aluno poderá construir um texto como, por exemplo, o seguinte:

Durante todo o Verão, a formiga não parou de trabalhar. Mas a cigarra tinha uma vida muito diferente porque passava o dia a tocar e a cantar. A certa altura, a formiga disse à cigarra que ela devia guardar comida para o Inverno, mas a cigarra não se importou e continuou a descansar. Entretanto, o Inverno chegou. Então, a cigarra pediu ajuda à formiga, pois não tinha comida. Nessa altura, a formiga disse à cigarra que ela devia ter pensado nisso antes. Mas acabou por ajudá-la.

b) Vamos escrever um artigo de uma enciclopédia

Esta actividade é idêntica à anterior, sendo diferente o tipo de texto a trabalhar, o que permite levar os alunos a compreender a importância dos conectores em qualquer tipo de texto.

As gaivotas

As gaivotas são aves marinhas.

Muitas passam pouco tempo no mar.

Não têm dentes para rasgar e triturar os alimentos.

Servem-se do bico longo e encurvado para capturar as presas.

Têm glândulas de sal na cabeça.

Essas glândulas controlam o consumo desse precioso mineral.

Em excesso, o sal seria prejudicial.

As glândulas libertam o sal que está a mais, através do bico.

As gaivotas utilizam o vento e as correntes de ar para se manterem no ar.

Esta técnica poupa-lhes energia.

Não precisam de bater as asas para se deslocarem.

(texto adaptado de *A Enciclopédia dos Animais,* Civilização Editora)

Resolução:

O aluno poderá construir um texto como, por exemplo, o seguinte:

As gaivotas são aves marinhas. No entanto, muitas passam pouco tempo no mar. Não têm dentes para rasgar e triturar os alimentos. Por isso, servem-se do bico longo e encurvado para capturar as presas. Têm glândulas de sal na cabeça, que controlam o consumo desse precioso mineral. Em excesso, o sal seria prejudicial, mas as glândulas libertam o sal que está a mais, através do bico. As gaivotas utilizam o vento e as correntes de ar para se manterem no ar. Esta técnica poupa-lhes energia, uma vez que não precisam de bater as asas para se deslocarem.

6. Tantas repetições!

Nesta actividade, os alunos são confrontados com um texto em que uma expressão nominal é repetida diversas vezes. É-lhes pedido que reescrevam o texto evitando essa repetição. Ao fazê-lo, os alunos poderão recorrer a diferentes estratégias: utilização de pronomes, utilização de sujeitos subentendidos, utilização de expressões sinónimas, construção de orações relativas, etc.

Professor: No texto que se segue, a expressão *o panda* é repetida muitas vezes. Reescreve o texto de forma a que, sempre que puderes, não repitas essa expressão.

O panda é um animal mamífero da família dos ursídeos. O panda tem um focinho curto que lembra um urso de peluche. O pêlo do panda é preto e branco. O panda é pacífico e bonacheirão, o que torna o panda um dos animais mais queridos pela humanidade. O panda é muito dócil e tímido. O panda raramente ataca o homem, a não ser quando o panda está mesmo muito irritado. O alimento preferido do panda é o bambu.

Resolução:

O texto poderá ser reescrito, por exemplo, da seguinte maneira:

O panda é um animal mamífero da família dos ursídeos. Tem um focinho curto que lembra um urso de peluche. O seu pêlo é preto e branco. É um animal pacífico e bonacheirão, o que o torna um dos animais mais queridos pela humanidade. O panda é muito dócil e tímido e raramente ataca o homem, a não ser quando está mesmo muito irritado. O seu alimento preferido é o bambu.

SECÇÃO 12

O papel dos mapas conceptuais na compreensão da leitura e na escrita

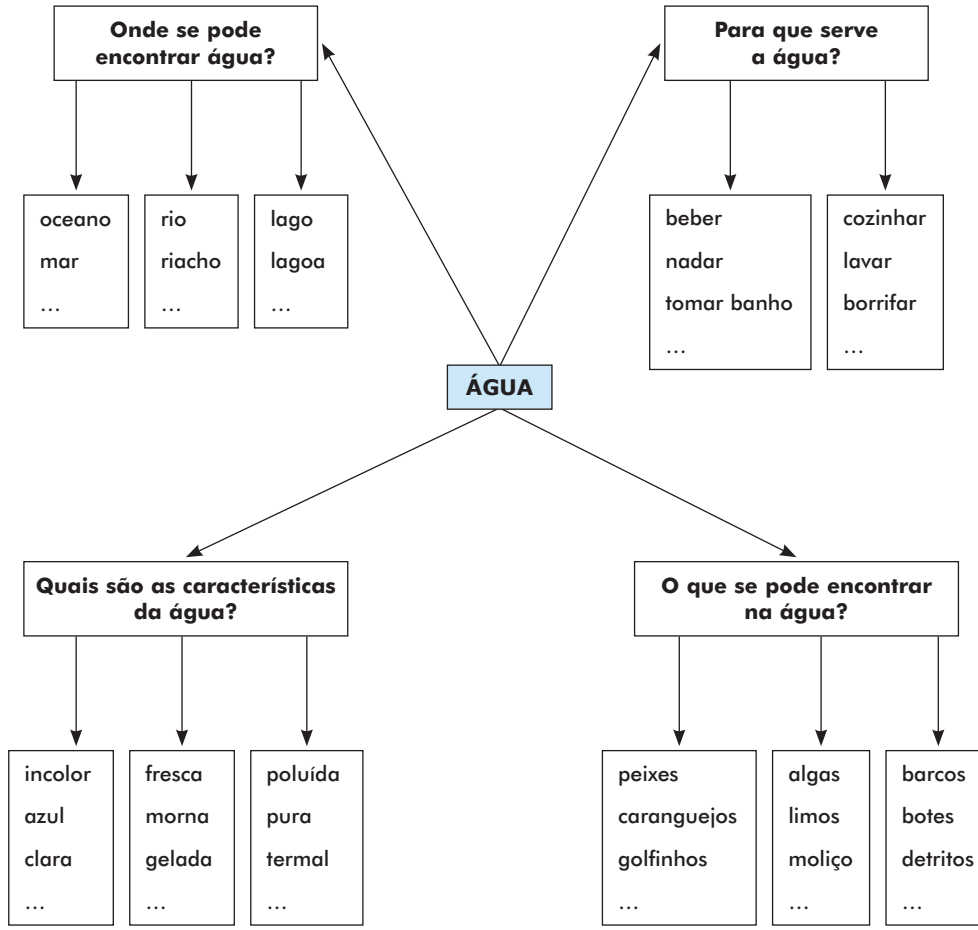
Neste capítulo, apresentam-se actividades que estimulam a aprendizagem de conceitos e o estabelecimento de redes semânticas. Contribuem, portanto, para o aprofundamento do conhecimento lexical das crianças. Estas actividades tomam como elemento central uma entidade ou um conceito expresso por uma palavra e associam-lhe propriedades ou outras palavras. Podem ser utilizadas na compreensão da leitura e na preparação da escrita.

Neste tipo de actividades, o uso de cores ajuda as crianças a tomarem consciência das relações que se estabelecem entre as propriedades que caracterizam um conceito ou entre as palavras associadas a outra palavra.

1. Construir mapas conceptuais a partir de perguntas sobre uma palavra dada

Trata-se de uma actividade que pode ser feita individualmente, em pequenos grupos ou colectivamente. O professor selecciona uma palavra e um conjunto de perguntas sobre propriedades da entidade ou da ideia expressa pela palavra. Os alunos devem desenhar um mapa que represente graficamente a relação entre a palavra dada, as perguntas feitas e as respostas dadas.

Numa primeira fase, o professor pode desenhar ele próprio o mapa, deixando que as crianças seleccionem as palavras para cada uma das caixas. Na figura abaixo, o mapa encontra-se desenhado e as caixas parcialmente preenchidas. Note-se que a divisão em caixas na resposta a cada uma das perguntas prevê uma organização interna das propriedades. Exemplificando, na resposta à primeira pergunta, a primeira caixa inclui palavras que designam grandes extensões de água salgada, a segunda, cursos de água doce, a terceira, extensões de água rodeadas de terra.



2. Construir o mapa conceptual de um texto

Trata-se de uma actividade que pode ser feita individualmente, em pequenos grupos ou colectivamente. Dado um texto, preferencialmente expositivo, e identificada a ideia/a entidade principal, pede-se aos alunos que organizem graficamente a informação que, nesse texto, é associada a essa ideia/entidade. Esta actividade pode ser usada como estratégia para o desenvolvimento da compreensão da leitura.

a) Saber mais sobre abelhas e colmeias

A Colmeia

As abelhas que fabricam o mel não vivem sozinhas, mas sim em grandes grupos.

As casinhas pequenas que se vêem nos campos, perto das matas ou dos bosques, são as colmeias que os homens construíram para que as abelhas lá possam viver.

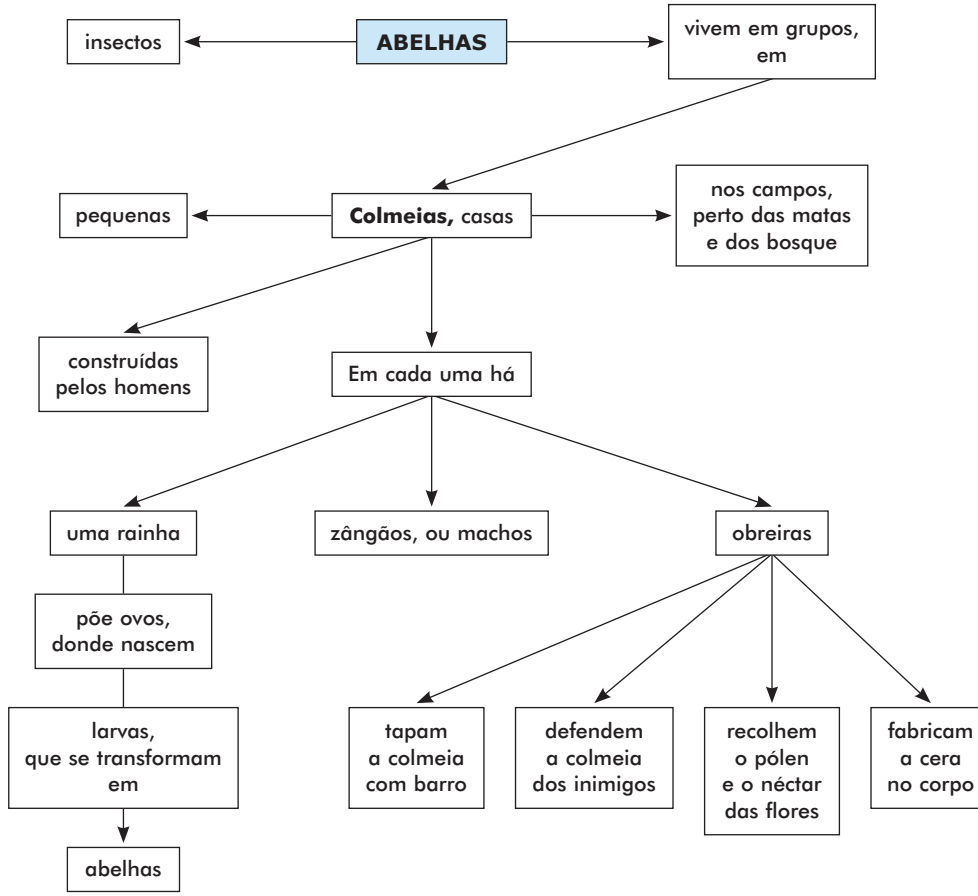
Os homens retiram uma parte do mel destes insectos e deixam-lhes a quantidade necessária à sua sobrevivência.

Na colmeia há uma rainha que é maior do que as outras e é a única que põe ovos. Desses ovos nascem pequenas larvas que, mais tarde, se transformam em abelhas.

À volta da rainha vivem os zângãos ou machos e a equipa das obreiras, que fazem todo o trabalho. São elas que tapam a colmeia com barro, para a protegerem dos inimigos, e defendem-na como verdadeiros soldados. São também elas que recolhem das flores o pólen e o néctar que alimentam todos os habitantes da colmeia. Finalmente, são elas que produzem a cera no próprio corpo.

[Adaptado de Dournaud (1977). *Sensibilizar as crianças à natureza:* 59.
Trad. port. Porto: Família 2000]

Solução possível:



b) Vamos saber mais sobre o Sol!

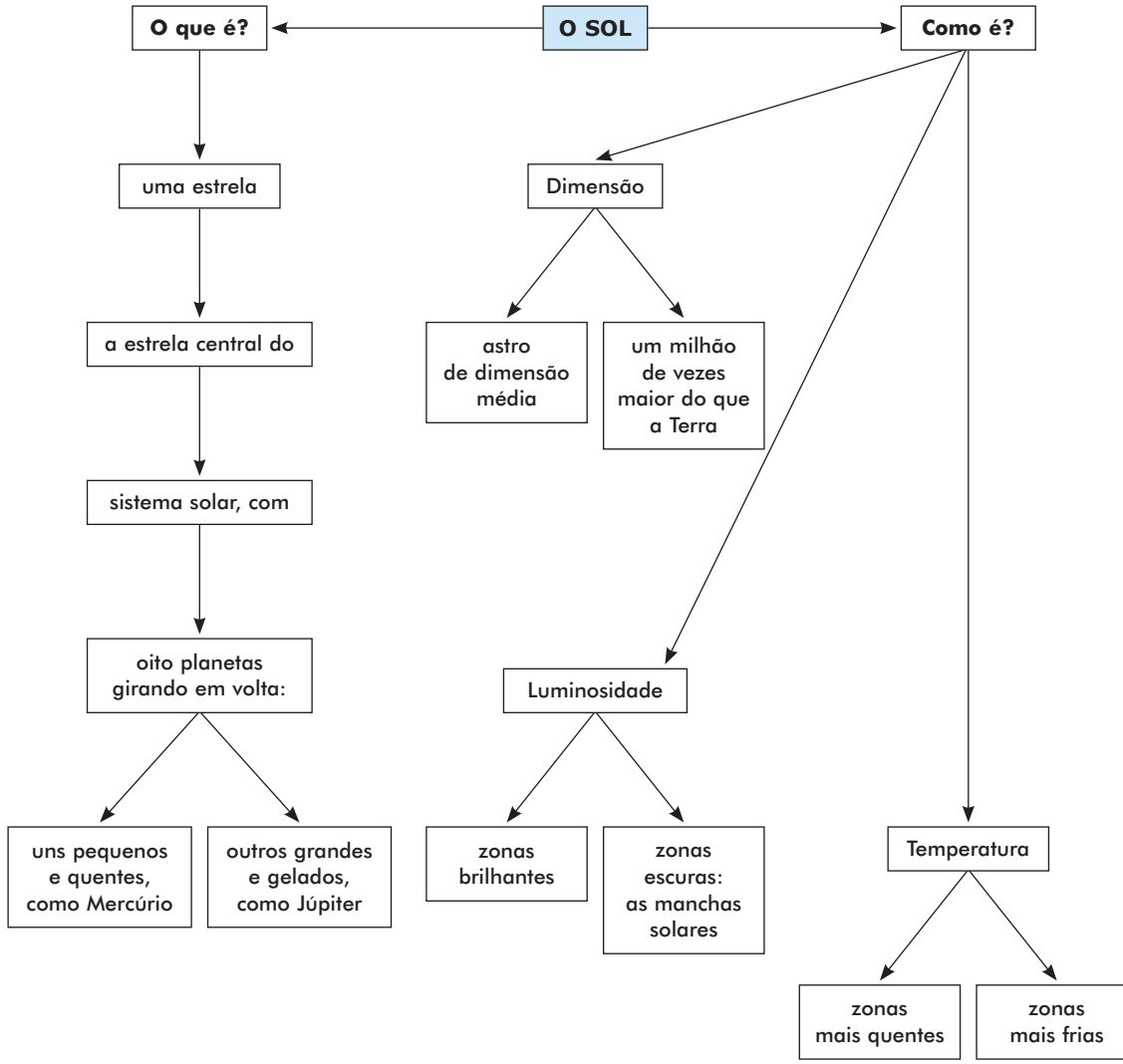
Neste exemplo, a construção do mapa conceptual do texto é o ponto de partida para a escrita de um poema.

O Sol

O Sol é a estrela do sistema solar, a que a Terra pertence. É uma estrela de dimensão média, mas, mesmo assim, é um milhão de vezes maior do que a Terra.

Trata-se do astro mais quente e mais brilhante do sistema solar, mas tem umas zonas mais frescas e escuras chamadas manchas solares. Mesmo nessas zonas a temperatura é tão elevada que nenhum ser vivo que habita a Terra poderia lá viver.

À volta do Sol, gravitam oito planetas, uns bem mais pequenos e quentes do que a Terra, como Mercúrio, outros muito maiores e gelados, como Júpiter.



Quem sou eu?[7]

Tenho oito companheiros
À minha volta a bailar,
Não se cheguem muito perto
Porque se podem queimar.

Tenho zonas mais fresquinhas
Mas cuidado… tem cautela,
Eu não sou como a Terra
Que se pode habitar nela.

Sou muito maior que ela,
Um milhão de vezes mais,
E no Verão… bem quentinho
É quando me sentes mais.

Sou o astro mais brilhante
Que há no sistema solar
Para saberes quem eu sou
Tens de te pôr a pensar…

[7] Este poema foi escrito pelas seguintes formadoras do PNEP: Conceição Andrade, Fernanda Botelho, Marília Calado, Margarida Canceiro, Margarida Colaço, Manuela Coelho, Fátima Cruz, Rosabela Ferreira, Maria da Luz Fragoso, Maria João Sousa Dias.

Bibliografia

Baumann, J. F. e Kameenui, E. J. (1991). Research on Vocabulary Instruction: Ode to Voltaire. In J. Flood, D. Lapp, & J. R. Squire (orgs.), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts:* 604-632. Nova Iorque: Macmillan.

Baumann, J. F. e Kameenui, E. J., orgs., (2004). *Vocabulary Instruction. Research to Practice.* Nova Iorque: The Guilford Press.

Beck, I. L. e McKeown, M. G. (1991). Conditions of Vocabulary Acquisition. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson, orgs., *Handbook of Reading Research:* vol. 2, 789-814. Nova Iorque: Longman.

Biemiller, A. (2007). The Influence of Vocabulary on Reading Acquisition. *Encyclopedia of Language and Literacy.* The Canadian Language and Literacy Research Network.
http://literacyencyclopedia.ca/index.php?fa=items.show&topicId=19

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

Fry, E. B., Kress, J. E., e Fountoukidis, D. L. (1993). *The Reading Teacher's Book of Lists.* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Graves, M. F., Juel, C. e Graves B. B. (1997). *Teaching Reading in the Twenty-First Century.* Boston: Allyn & Bacon.

Lubliner, S. e Smetana, L. (2005). *Getting into Words. Vocabulary Instruction that Strengthens Comprehension.* Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.

Nagy, W. E., Winsor, P., Osborn, J. e O'Flahaven, J. (1994). Structural Analysis: Some Guidelines for Instruction. In F. Lehr e J. Osborn (orgs.), *Reading, Language, and Literacy: Instruction for the Twenty-First Century:* 45-58. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Stahl, S. A., Richek, M. G. e Vandevier, R. (1991). Learning Word Meanings through Listening: A Sixth Grade Replication. In J. Zutell & S. McCormick, orgs., *Learning Factors/Teacher Factors: Issues in Literacy Research. Fortieth Yearbook of the National Reading Conference:* 185-192. Chicago National Reading Conference.

Stahl, S. A. (1999). *Vocabulary Development. Cambridge,* M. A.: Brookline Books.

Texas Reading Initiative (2002). *Promoting Vocabulary Instruction.* 2.ª edição *on-line.*

Ministério da Educação

dgidc
Direcção-Geral de Inovação
e de Desenvolvimento Curricular

9 789727 423385