

The logo for PNEP (Plano Nacional de Educação) features the letters 'P', 'N', 'E', and 'P' in a bold, sans-serif font. Each letter is contained within a colored square: 'P' is light blue, 'N' is orange, 'E' is yellow, and the second 'P' is light green. The squares are arranged in a row, with the 'N' and 'E' squares overlapping the 'P' squares.

o Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística

Inês Duarte

PNEP

o Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística

Ministério da Educação 

Inês Duarte

Biblioteca Nacional de Portugal - Catalogação na Publicação

DUARTE, Inês, 1951-

O Conhecimento da Língua: desenvolver
a Consciência Linguística
ISBN: 978-972-742-273-9

CDU: 811.134.3'36
371.3

Ficha técnica

1.ª Edição - (Janeiro, 2008)

Título

O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística

Editor

Ministério da Educação

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Autor

Inês Duarte

Design e Paginação

Manuela Lourenço

Execução Gráfica

Editorial do Ministério da Educação

Tel.: 219 266 600 • Fax: 219 202 765 • geral@eme.pt • www.eme.pt

Tiragem

7500 Ex.

Depósito Legal

274 489/08

ISBN

978-972-742-268-5

Índice

Introdução	7
Secção 1	
O conhecimento explícito: um factor de sucesso escolar	9
Secção 2	
Desenvolvimento da consciência linguística e ensino da gramática	17
Secção 3	
O desenvolvimento da consciência fonológica	21
Secção 4	
O desenvolvimento da consciência morfológica	29
Secção 5	
O desenvolvimento da consciência lexical	35
Secção 6	
O desenvolvimento da consciência sintáctica	39
Secção 7	
O desenvolvimento da consciência textual	49
Secção 8	
O desenvolvimento da consciência discursiva	55
Secção 9	
Um exemplo de laboratório gramatical	59
Bibliografia	67

Nota de Apresentação

A Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, no seguimento da proposta da Comissão Nacional de Coordenação e de Acompanhamento do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), apresenta mais um volume da colecção de materiais científico-pedagógicos destinados ao apoio à formação e às actividades do ensino da língua portuguesa no 1.º Ciclo.

Com a edição das várias brochuras desta colecção concretiza-se a intenção de disponibilizar aos docentes publicações sobre o ensino da língua portuguesa, a partir das temáticas centrais do currículo do ensino básico.

Da autoria de Inês Duarte, a brochura *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência linguística* constitui-se como um importante instrumento de suporte para o trabalho dos professores no âmbito da reflexão sobre o funcionamento da língua e o conhecimento explícito.

A Subdirectora-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular



(Joana Brocardo)

Introdução

Esta brochura integra o conjunto de quatro publicações dedicadas à exploração do tema **conhecimento da língua**.

Pretende-se com ela sensibilizar os professores para a importância de inscreverem como objectivo curricular o desenvolvimento da consciência linguística dos seus alunos. Pretende-se, igualmente, sugerir-lhes tipos de actividades educativas que visam esse objectivo.

A brochura está organizada do seguinte modo:

No **capítulo 1**, aduzem-se razões para considerar que o conhecimento explícito é um objectivo curricular.

No **capítulo 2**, esclarecem-se conceitos fundamentais e explora-se a concepção de ensino da gramática como desenvolvimento da consciência linguística dos alunos.

Nos **capítulos 3 a 8**, explicita-se o que se entende por desenvolvimento da consciência linguística nas diferentes áreas de conhecimento gramatical e sugerem-se actividades destinadas a promovê-lo.

Assim, o **capítulo 3** é dedicado à consciência fonológica, o **capítulo 4** à consciência morfológica, o **capítulo 5** à consciência lexical, o **capítulo 6** à consciência sintáctica, o **capítulo 7** à consciência textual e o **capítulo 8** à consciência discursiva.

No **capítulo 9**, exemplifica-se uma actividade com o formato de laboratório gramatical.

Finalmente, a bibliografia apenas inclui textos em português. A bibliografia de referência que fundamenta as opções assumidas nesta brochura pode ser encontrada na plataforma.

O Conhecimento Explícito: Um Factor de Sucesso Escolar

As crianças cuja língua de escolarização é a língua materna chegam ao 1.º ano de escolaridade capazes de compreender e produzir enunciados orais nessa língua. Por outras palavras, já conhecem intuitivamente o essencial da sua estrutura gramatical, o que lhes permite usá-la oralmente em contextos informais (em família, com amigos, etc.). A consciência deste facto tem levado, desde a década de sessenta do século passado, à formulação da seguinte pergunta:

Será necessário colocar como objectivo curricular o desenvolvimento da consciência linguística¹ das crianças no sentido de fazer evoluir o seu conhecimento intuitivo da língua para um estágio de conhecimento explícito?

Especialistas e responsáveis pelas políticas educativas de vários países têm-lhe dado diferentes respostas. Mas resultados de investigação e avaliações de desempenho na leitura e na escrita apontam nas seguintes direcções:

- 1 Para se atingir um nível elevado de desempenho na competência de escrita é necessário um conhecimento da língua extenso e profundo que, em grande medida, tem de ser explícito;
- 2 Para se atingir um nível elevado de desempenho na compreensão de leitura é necessário saber interpretar as pistas estruturais contidas num texto. Uma grande parte delas envolve um conhecimento da língua extenso e profundo que, em grande medida, tem de ser explícito;
- 3 Parte substancial das aprendizagens escolares faz-se através da leitura e uma parte muito significativa da avaliação exige textos escritos; sendo o conhecimento explícito um factor de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, ele favorece, indirectamente, o sucesso escolar.

¹ O termo inglês é *linguistic awareness*.

- 4 A escola tem um papel decisivo (i) no alargamento do conhecimento intuitivo da língua de cada criança, (ii) na aprendizagem da leitura e da escrita e (iii) no desenvolvimento da sua consciência linguística até estádios superiores de conhecimento explícito.

Tendo em conta estas conclusões, podem atribuir-se os objectivos adiante enunciados ao desenvolvimento da consciência linguística das crianças no primeiro ciclo de escolaridade.

▶ 1. Objectivos instrumentais

Uma longa lista de trabalhos de investigação realizados em diversos países e com alunos de vários níveis etários tem mostrado o papel transversal que a consciência linguística desempenha no desenvolvimento das competências de uso da língua, desde os níveis iniciais de escolaridade. Refiram-se de entre elas: o domínio da norma padrão da língua de escolarização (neste caso, o português), o domínio de estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio, o aperfeiçoamento e a diversificação do uso da língua, o desenvolvimento de competências de estudo e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

• Domínio do português padrão

O conhecimento explícito da língua é pré-condição de sucesso na aprendizagem dos géneros formais e públicos do oral², na aprendizagem da leitura e na aprendizagem da escrita. Por outras palavras, ser um falante proficiente em contextos formais e institucionais, ser um leitor fluente e ser um escritor experiente “implicam formas de apreensão do conhecimento que mobilizam um conjunto de processos cognitivos que conduzem à consciencialização do conhecimento já implícito e à análise e explicitação de regras, estratégias e técnicas que terão de ser objecto de um ensino sistematizado, rigoroso e cuidado” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997: 28).

Levar todas as crianças a acederem ao português padrão não significa erradicar da escola outras variedades sociais ou geográficas, tanto mais que a exposição das crianças à variação característica de todas as línguas vivas é uma oportunidade educativa importante. Na realidade, este objectivo é indissociável do objectivo complementar de sensibilizar as crianças para a variação linguística: para as diferentes normas nacionais da língua de escolarização e para as variedades geográficas e sociais internas ao território nacional onde ela é falada.

² Este termo, que se deve a Perrenoud, designa os discursos orais produzidos em contextos institucionais que exigem (a) diferentes graus de formalidade e (b) respeito por certos formatos textuais (por exemplo, uma entrevista, um debate parlamentar, uma conferência, um libelo acusatório, um elogio fúnebre, etc.).

Exemplifiquemos.

Numa classe em que haja crianças com produções orais como as que se apresentam em (1), características de variedades populares do português, essas produções podem ser um bom ponto de partida para a sistematização das desinências da 2.^a pessoa do singular das formas verbais.

(1) a. Ouvistes_s o que eu disse? (✓: variedades populares do português;
*: norma padrão³)

b. Já acabastes_s? (✓: variedades populares do português;
*: norma padrão)

Construir com as crianças o paradigma das formas de 2.^a pessoa do singular dos tempos verbais (cf. quadro 1) leva-as a compreender que: (a) em todos os tempos verbais com excepção do pretérito perfeito simples a desinência da 2.^a pessoa do singular é **-s**; (b) o que caracteriza as variedades populares do português é, portanto, a generalização deste padrão regular à forma verbal que constitui uma excepção, i.e., é a regularização da forma excepcional.

Quadro 1

Ouves mal?	(pres. ind.)
Ovias contar histórias quando eras mais pequeno?	(pret. imperf. ind.)
Se tomares atenção, ouvirás melhor.	(fut. conj.; fut. ind.)
Se tomasses atenção, ouvirias melhor.	(pret. imp. conj.; fut. pret.)
É preciso que ouças o que te vou dizer.	(pres. conj.)
Ouviste o que te disse?	(pret. perf.)
Português padrão	Variedades populares do português
Forma excepcional	Regularização da excepção
ouviste	ouvistes

³ Por convenção, o símbolo "✓" significa que a forma em questão é conforme às regras de uma dada variedade da língua e o símbolo "*" significa que a forma em questão não respeita as regras da variedade da língua considerada. Quando não se menciona a variedade, está a considerar-se a norma padrão.

Esta reflexão deve conduzir a duas conclusões. Em primeiro lugar, a compreensão pelas crianças de que todas as variedades da língua são regulares, i.e., respeitam regras gramaticais, pelo que nenhuma delas deve ser desprezada. Em segundo lugar, a consciencialização de que precisam de seleccionar, de entre as variedades da língua que dominam, aquela que deverão usar em função dos objectivos e do contexto da comunicação linguística, sendo claro que, em tarefas de escrita e nas interacções em sala de aula, a variedade adequada é o português padrão.

Domínio de estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio

Embora à entrada no 1.º ano de escolaridade as crianças já conheçam intuitivamente o essencial da estrutura gramatical da sua língua, existem formas e estruturas que se desenvolvem tardiamente: nuns casos, porque se trata de aspectos da língua que se encontram em mudança; noutros, porque se trata de estruturas e construções características de usos formais da língua, em particular, da escrita.

Exemplifiquemos.

Santos (2002⁴), num trabalho que envolveu cinquenta informantes (vinte alunos do 7.º ano de escolaridade, vinte alunos do 9.º ano e dez adultos), detectou problemas a nível da compreensão e da produção de pronomes átonos (também designados clíticos). No que respeita à produção, dois tipos de dificuldades foram detectadas. O padrão de mesóclise, i.e., de colocação do pronome átono em posição interna à forma verbal (e.g., contar-me-ás, explicar-me-ás, fá-lo-ia, apetecer-te-ia), apresenta 2,5%, 16,2% e 72,5% de respostas correctas, respectivamente, nos grupos do 7.º, do 9.º e dos adultos. Registaram-se também dificuldades nos informantes do 7.º e 9.º relativamente à ortografia e ao domínio das regras morfofonológicas que se aplicam quando ocorrem pronomes enclíticos (vejam-se os seguintes exemplos de produções destes informantes não conformes ao português padrão: rindo se, encontrar-o, encontrar-lo, deixam-a, preocupavam-os).

Estes resultados mostram que a escola tem de desempenhar um papel activo na aprendizagem de estruturas que estão em mudança e da respectiva representação ortográfica, sem o que tais estruturas desaparecerão mais rapidamente do que poderiam do português moderno.

⁴ Santos, F. (2002). *Os Pronomes Átonos no Português Europeu. Descrição de Problemas que Ocorrem no 3.º ciclo e Proposta de Actividades Didácticas*. Universidade de Lisboa: Dissertação de Mestrado.

● **Aperfeiçoamento e diversificação do uso da língua**

O desenvolvimento da expressão oral dos alunos envolve actividades de consciencialização e sistematização: e.g., variáveis que condicionam a formatação linguística do discurso (estou a falar para quem?, em que contexto?, o que sabem os meus interlocutores ou os meus ouvintes sobre o assunto de que vou falar?, quero informá-los, convencê-los, distraí-los, ...?); sensibilidade às reacções do interlocutor que aconselhem re-agulhagens e reformulações daquilo que é dito. Neste contexto, a escola deve proporcionar às crianças actividades de sistematização e consciencialização das formas de tratamento, de formas polidas de expressão de actos ilocutórios (e.g., como fazer pedidos delicadamente, como exprimir delicadamente discordância, ...), de exploração do papel gramatical e expressivo do acento, das pausas e da entoação.

Por seu lado, o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita supõe a consciencialização e sistematização dos códigos de transposição do oral para o escrito compilados na ortografia e na pontuação, da estrutura da sílaba e das classes de elementos que a constituem, etc. Mas supõe também um uso qualitativamente superior de estruturas que as crianças já dominam, através de actividades de estimulação do planeamento e da execução, na escrita, de combinações mais ricas dessas estruturas.

Exemplificando, uma criança que produza espontaneamente construções como uma *aventura espantosa* e uma *aventura marítima* pode ser levada à produção da expressão *uma espantosa aventura marítima*, e deve ser sensibilizada para a posição preferencial dos adjectivos avaliativos à esquerda do nome quando este é seguido de outro(s) adjectivo(s). Além disso, há construções usadas preferencialmente na escrita, pelo que, à entrada na escola, as crianças ainda não as dominam, como é o caso, por exemplo, do uso anafórico dos demonstrativos *este(a,s)* e *aquela(a,s)* remetendo, respectivamente, para antecedentes próximos e mais afastados no contexto discursivo.

Em síntese, um conhecimento da língua profundo e extenso permite que cada cidadão domine um conjunto de variedades estilísticas e que saiba em que situações e contextos deve usar cada uma delas: é papel central da escola proporcionar às crianças e jovens actividades que lhes permitam obter este conhecimento e, portanto, aperfeiçoar e diversificar o seu uso da língua.

● **Desenvolvimento de competências de estudo**

O estudo, i.e., o esforço deliberado para compreender, lembrar e usar conhecimentos específicos, supõe e recruta competências cujo desenvolvimento é objectivo da disciplina de língua materna:

- capacidade de seguir o fio condutor de exposições orais longas e complexas, distinguindo as ideias essenciais das acessórias e acompanhando a linha argumentativa das mesmas, e de tomar notas do essencial do que foi dito;
- fluência de leitura, que se traduz na capacidade de distinguir ideias essenciais de ideias acessórias, de seguir o fio condutor ou a linha argumentativa de um texto, e que pode envolver o recurso a técnicas como sublinhar, esquematizar, tirar notas, resumir.

Por outro lado, a avaliação dos conhecimentos dos alunos é em grande parte baseada em produtos escritos em português, pelo que exige deles fluência de leitura (compreensão dos enunciados fornecidos pelo professor, com identificação precisa do que é perguntado ou pedido) e um bom nível de desempenho na escrita.

Uma vez que a consciência linguística é uma pré-condição para a fluência de leitura e a proficiência da escrita, e uma vez que um bom nível de desempenho nestas competências se conta entre os mais importantes factores de sucesso escolar, ela é, indirectamente, uma das condições de sucesso escolar em outras disciplinas curriculares.

● Aprendizagem de línguas estrangeiras

É unanimemente reconhecida a vantagem do domínio de conceitos gramaticais básicos (e dos termos que os exprimem) e do treino de reflexão sobre a própria língua materna como factores que favorecem uma aprendizagem bem-sucedida das línguas estrangeiras.

Exemplificando.

A distinção entre verbos principais e verbos auxiliares e copulativos é fundamental para compreender o modo como se constroem frases negativas e frases interrogativas em inglês: em frases com os primeiros, a negação e a interrogação exigem a inserção do auxiliar **do** (2), contrariamente ao que acontece em frases com os últimos (3, 4).

- (2) a. He **read** the book.
b. He **did** not **read** the book.
c. **Did** he **read** the book?

- (3) a. He **is** stupid.
b. He **is** not stupid.
c. **Is** he stupid?

- (4) a. He **will** come to the party.
b. He **will** not come to the party.
c. **Will** he come to the party?

Se os alunos conhecerem e souberem identificar verbos principais, copulativos e auxiliares na sua língua de escolarização, compreenderão mais facilmente a regra gramatical usada na formação das frases negativas e interrogativas em inglês.

▶ 2. Objectivos atitudinais-axiológicos

O desenvolvimento da consciência linguística pode promover atitudes positivas das crianças relativamente à(s) língua(s) e variedades em presença na comunidade familiar, escolar, local, nacional, etc. em que crescem, ao seu domínio da variedade padrão da língua de escolarização e, simultaneamente, à sua língua ou variedade de origem, quando estas são distintas da variedade padrão da língua de escolarização.

● Desenvolvimento da autoconfiança linguística dos alunos

O desenvolvimento da consciência linguística constitui um meio de aumentar a autoconfiança linguística das crianças, por tornar consciente que a sua variedade linguística de origem é tão complexa e estruturada e, portanto, tão digna de respeito como a variedade padrão usada na escola.

Paralelamente, o domínio progressivo do português padrão que as aulas de língua materna devem proporcionar, associado ao conhecimento das situações sociais em que esta variedade deve ser usada, tornarão o aluno mais confiante no seu conhecimento da língua e na sua capacidade de seleccionar adequadamente a variedade que deve mobilizar em cada situação concreta.

● Desenvolvimento da tolerância cultural e linguística

O desenvolvimento da consciência linguística dos alunos orientado para uma melhor compreensão das suas variedades linguísticas de origem e para um progressivo domínio, por todos, da variedade padrão estimulará um olhar objectivo de cada aluno sobre a sua variedade de origem e sobre aquelas com que se confronta dentro e fora da escola.

Este tipo de actividade contribuirá para o desenvolvimento da tolerância cultural e linguística das crianças e jovens, despertando eventualmente a sua curiosidade para manifestações culturais distintas das do seu grupo de origem.

▶ 3. Objectivos cognitivos gerais e específicos

O desenvolvimento da consciência linguística das crianças cumpre também objectivos cognitivos. Por outras palavras, é importante que as crianças se comecem a aperceber de que a língua de escolarização, nas suas vertentes oral e escrita, constitui em si mesma um objecto de estudo, que pode ser observado com “olhos de cientista”, os mesmos com que se observam fenómenos astronómicos, com que se realizam experiências de alteração do estado físico de corpos, com que se regista o crescimento de uma planta a partir da semente.

● **Aprendizagem do método científico e treino do pensamento analítico**

Se o desenvolvimento da consciência linguística das crianças for encarado como reflexão sobre a língua, orientada pelo professor como uma actividade de descoberta, o aluno é convidado a adoptar métodos de trabalho característicos da investigação científica: observação de dados, detecção de regularidades, formulação de generalizações claras, teste dessas generalizações com novos dados.

Neste tipo de trabalho, desenvolvem-se capacidades cognitivas gerais que constituem objectivo educativo da maioria das disciplinas curriculares: consciência, pela observação, do carácter estruturado dos objectos do mundo (quer se trate de rochas, seres vivos, formas de energia, sociedades ou línguas); capacidade de generalização e de resolução de problemas; crença de que o mundo é inteligível para qualquer observador humano treinado.

● **Aprofundamento e sistematização do conhecimento da língua**

Tomar consciência daquilo que sabemos sobre a nossa própria língua, transformar (aspectos do) nosso conhecimento intuitivo num conhecimento reflexivo, objectivo, estruturado, constitui um enriquecimento intelectual de que nenhuma criança ou jovem deve ser privado.

Citando o relatório da Comissão Kingman: “É tão importante ensinar aspectos do contexto linguístico como do contexto físico, é tão importante ensinar a estrutura da língua portuguesa como a estrutura do átomo. E uma vez que acreditamos que o conhecimento acerca da língua, explicitado no momento apropriado para o aluno, pode sustentar e promover a proficiência no uso da língua, o argumento torna-se ainda mais forte.”

SECÇÃO

2

Desenvolvimento da Consciência Linguística e Ensino da Gramática

O termo "gramática" ainda não foi usado nesta brochura. Os textos normativos em vigor referem uma competência curricular a desenvolver, denominada, no Currículo Nacional do Ensino Básico, "conhecimento explícito" e, nos programas, "funcionamento da língua". Contudo, é evidente para qualquer professor que estes termos estão de algum modo relacionados com o conceito de gramática.

Importa, portanto, que tenhamos um entendimento comum sobre os conceitos que os termos "gramática", "consciência linguística" e "conhecimento explícito" designam no contexto educativo.

gramática

No contexto educativo, o termo "gramática" tem uma acepção alargada, designando tanto o estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade como os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento.

conhecimento explícito

Por seu lado, o termo "conhecimento explícito" designa o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema. Este estágio de conhecimento caracteriza-se pela capacidade de identificar e nomear as unidades da língua (por exemplo, fonemas, sílabas, morfemas, palavras, grupos sintácticos, frases), de caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que actuam sobre as estruturas formadas; caracteriza-se igualmente pela capacidade de selecção das unidades e estruturas mais adequadas à expressão de determinados significados e à concretização de determinados objectivos em situações concretas de uso oral e escrito da língua (por exemplo, informar, persuadir, exprimir um desejo ou um ponto de vista).

consciência linguística

Um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização, é a chamada consciência linguística.

Ensinar gramática no 1.º ciclo visa desenvolver a consciência linguística das crianças, a qual, ao longo do seu percurso escolar, evoluirá para o estágio de conhecimento explícito.

As actividades que o professor tem de proporcionar às crianças para prosseguir este objectivo podem e devem ser de vários tipos e podem e devem abranger as várias áreas da gramática, tal como acima a definimos. Algumas destas actividades, as de natureza classificatória e de formulação de regras, envolvem o recurso a termos gramaticais. Os termos gramaticais são instrumentos que permitem que toda a classe saiba exactamente de que unidade, propriedade ou regra se está a falar quando se usa esse termo. De facto, como todos sabemos, o domínio comum de um conjunto de termos que designem sem ambiguidade determinados conceitos é indispensável em qualquer área do saber. Por isso, tal como acontece com a Matemática e com o Estudo do Meio, também na língua as crianças do 1.º ciclo têm de aprender algumas etiquetas gramaticais, que são o “envelope” de conceitos relevantes para a compreensão do modo como se organiza e funciona a língua. Voltaremos a este assunto nos próximos capítulos.

Mas existem muitas actividades que promovem o desenvolvimento da consciência linguística das crianças e que não exigem o recurso a metalinguagem gramatical.

Quer umas quer outras ganham em ser inscritas na perspectiva mais geral de um laboratório gramatical que proporcione às crianças oportunidades para adquirirem, exercitarem e desenvolverem um “olhar de cientista”: por outras palavras, que as iniciem na forma de interrogar a realidade (neste caso, a língua e os seus usos) e sobre ela reflectir que caracteriza o pensamento científico.

Esta iniciação segue as seguintes etapas:

- P** Formular uma **pergunta** acerca de um conjunto de dados fornecidos à criança ou apresentar um **problema**, por exemplo, a partir de uma produção oral ou escrita da classe.
- O** Levar a criança a **observar** os dados ou a situação-problema, procurando que identifique padrões comuns e abstraia dos aspectos que considera irrelevantes para responder à pergunta ou

para resolver o problema.

- H** Levar a criança a formular **hipóteses**, a partir das suas intuições sobre a língua e da observação já realizada.
- T** **Testar** as hipóteses formuladas pela classe, orientando a criança para actividades de manipulação dos dados iniciais e de outros dados carreados pelo professor ou sugeridos pela classe que permitirão seleccionar a hipótese com maior grau de adequação e generalização.
- V** **Validar** a hipótese, pela observação de novos dados ou de problemas análogos que ela consegue captar, levando a classe a registá-la sob a forma de uma generalização gramatical (por exemplo, uma classe de unidades linguísticas, uma propriedade, uma regra).
- E** Proporcionar às crianças actividades que lhes permitam **exercitar** o conhecimento atingido, distribuídas ao longo de todo o ano lectivo ou mesmo de todo o ciclo de estudos. Relativamente a alguns aspectos, como no caso das regras ortográficas, a exercitação deve levar ao automatismo.
- A** No momento considerado oportuno, **avaliar** a aprendizagem relativa à pergunta ou ao problema trabalhado.

Resultados de investigação realizada em vários sistemas educativos têm mostrado as vantagens cognitivas e instrumentais desta forma de conceber o ensino da gramática. Ela não enjeita a necessidade de memorização de paradigmas e regras, mas insiste no papel activo da sua descoberta pelas crianças, sob rigorosa orientação do professor. Ela tem em conta o que se sabe hoje sobre o nosso funcionamento cognitivo, ao prever actividades de exercício de cada aprendizagem gramatical distribuídas ao longo do tempo e não feitas “por atacado”, de uma vez só.

Nos capítulos seguintes, são sugeridas actividades de diferentes graus de complexidade que podem ser proporcionadas às crianças em diversos momentos do seu percurso escolar. Muitas delas não exigem o recurso a qualquer metalinguagem gramatical. Algumas podem também ser utilizadas como ponto de partida de um laboratório gramatical ou como actividades de exercitação de conteúdos gramaticais previamente trabalhados.

O Desenvolvimento da Consciência Fonológica

Muitos estudos mostraram existir uma relação preditiva forte entre o nível de consciência fonológica da criança e o seu progresso e sucesso na aprendizagem da leitura. Assim, se a criança, aos 4-5, anos desenvolveu uma consciência dos grandes constituintes da sílaba, em particular da rima, tem mais sucesso na soletração e na leitura. Do mesmo modo, em línguas com ortografias como a portuguesa, a consciência segmental é um factor de sucesso na aprendizagem da literacia ortográfica.

Dado o papel de relevo da consciência fonológica como pré-condição de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, é-lhe consagrada uma brochura⁵.

As actividades de desenvolvimento da consciência fonológica a seguir exemplificadas assumem que, no final do 1.º ciclo, as crianças devem ter trabalhado e aprendido os seguintes conteúdos gramaticais:

- 1** A classificação dos sons distintivos da língua em vogais, consoantes e semivogais e a distinção entre sons orais e nasais;
- 2** A identificação de ditongos orais e nasais;
- 3** No que respeita à sílaba, a distinção entre sílabas tónicas e átonas;
- 4** No que respeita ao acento, a classificação das palavras quanto à posição da sílaba tónica;
- 5** No que respeita à representação (orto)gráfica das unidades linguísticas, o alfabeto, os tipos de letra, as correspondências entre som e letra(s) consagradas na ortografia, os acentos gráficos, os diacríticos cedilha, til e hífen; os sinais de pontuação; a configuração gráfica característica do parágrafo; as regras ortográficas, incluindo as regras de acentuação gráfica; as regras de translineação.

⁵ Consultar a brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*.

Actividades

(Re)construção silábica

As actividades de (re)construção silábica trabalham o reconhecimento de palavras a nível oral e escrito. Nas actividades deste tipo aqui sugeridas, procuraram-se exemplos ilustrativos de diferentes estruturas silábicas e jogou-se com a posição da sílaba que é necessário reconstituir (têm menor grau de complexidade as actividades em que se pede a reconstituição da sílaba final).

- Diz/escreve o bocadinho do fim que falta para as palavras serem o nome de um animal:

aves_	cangu_	cava_	elefan_	java_
lagar_	morce_	pante_	rouxi_	tuba_

- Diz/escreve o bocadinho do meio que falta para as palavras serem o nome de um fruto ou um legume:

a_nás	ba_ta	ba_na	ce_ra	ce_ja
er_lha	la_ja	mo_go	pê_go	to_te

- Diz/escreve o bocadinho do princípio que falta para as palavras serem o nome de um meio de transporte:

__tomóvel	__vião	__cicleta	__boio
__licóptero	__tropolitano	__vio	__marino

- Junta os bocadinhos, de maneira a teres quatro palavras que sejam nomes de partes do teu corpo:

bo	bra	ca	ço	de	na	per	do
----	-----	----	----	----	----	-----	----

Comparação de palavras com sílabas comuns

Actividades deste tipo focalizam a atenção das crianças na unidade sílaba, proporcionando-lhes uma oportunidade para a observação de formas. O par *roupa-roxo*, incluído propositadamente, pode dar ocasião, em classes em que existam crianças falantes de dialectos setentrionais, a uma discussão sobre a diferença entre estes e o dialecto padrão e, no caso de esta actividade ser realizada como actividade escrita, levar as crianças a compreenderem melhor a razão da grafia <ou>.

- ▶ Estas palavras são iguais em tudo menos num bocadinho. Diz qual é:

pano—sino	vala—sela	cavalo—cabelo
roupa—roxo	cova—colo	ramada—gemada

Rima

O termo “rima” é aqui utilizado não para designar um constituinte da sílaba, mas sim na acepção que tem na versificação, i.e., a parte de uma palavra que inclui a vogal tónica e as sílabas átonas à sua direita.

- ▶ Vamos dar a cada menino da sala um nome que rime com o nome dele.

Ana ___ana	Joana ___ana	João ___ão	Lúis ___iz
Maria ___ia	Marta ___arta	Nuno ___uno	Pedro ___edro

- ▶ Completa as adivinhas com palavras que rimem.

Olhos

Altos castelos, lindas janelas
Abrem e fecham, ninguém mora _____

Vento

Sou frio também sou quente
Sou fraco também sou forte
Nunca posso estar parado
Vejam lá a minha _____

Ovo

Qual é coisa
Qual é ela?
Cai no chão
Fica _____

- ▶ Completa as lengalengas com palavras que rimem.

Está a capoeira toda alvoraçada

Franga poedeira com crista _____

Achou uma espiga de milho dourada

Vem de lá o galo e dá-lhe uma _____

O pato marreco dá-lhe uma _____

Fica a capoeira toda alvoraçada

E assim se arma uma guerra por causa de _____

Era uma vaca

Chamada Vitória

Morreu a vaquinha

Acabou-se a _____

E depois... e depois

Morreram as vacas

Ficaram os _____

• Consciência segmental

Pretende-se, com as actividades aqui sugeridas, focalizar a atenção das crianças nos sons distintivos com que a língua constrói palavras.

- ▶ Continua o jogo, com uma palavra que comece com o mesmo som:

Aqui vai uma barquinha carregadinha de árvores

- ▶ Diz quatro objectos que comecem pelo mesmo som que *casa*.
(ex. mesmo som: *cadeira, quadro, colher, copo, ...*)

- ▶ Estas palavras são iguais em tudo menos num som. Diz qual é:

Rato—pato

cama—cana

livro—litro

marca—marta

Olho—alho

medo—mudo

canto—conto

filha—folha

• Relação som-grafia

Propõem-se aqui actividades que incidem sobre a representação ortográfica dos sons distintivos que a língua usa para formar palavras.

- ▶ Continua o jogo, com uma palavra que comece com a mesma letra:

Aqui vai uma barquinha carregadinha de árvores

- ▶ Diz quatro objectos que comecem pela mesma letra que *casa*.
(ex. mesma letra: *cadeira, caneta, colher, cesto*)
- ▶ Nas expressões que eu vou dizer, há duas palavras com o mesmo som e iguais em tudo menos numa ou duas letras. Diz qual é ou quais são essas letras:

**um cavalo ruço
este chá russo**

**o paço real
não dás nem mais um passo**

**duas selas para os póneis
as celas dos monges do mosteiro**

**as freguesias do concelho de Lisboa
pedi um conselho à minha avó**

Exemplificam-se de seguida actividades de desenvolvimento da consciência fonológica que recorrem a alguma metalinguagem gramatical. O primeiro grupo de actividades supõe uma etapa anterior de introdução do termo "sílabas", a distinção entre sílaba tónica e sílaba átona, a classificação das palavras quanto à posição do acento. O segundo grupo de actividades exige a distinção prévia entre vogais, consoantes e semivogais, a introdução do termo "ditongo" e a distinção entre sons orais e nasais. Repare-se que todos estes conceitos são facilitadores da aprendizagem das regras ortográficas.

Posição do acento

- ▶ Dentro do rectângulo, estão misturadas palavras agudas, graves e esdrúxulas. Copia para o teu caderno as palavras esdrúxulas que lá encontras.

pardal

galinha

golfinho

macaco

cotovia

corvo

tubarão

abutre

elefante

tigre

caracol

leopardo

borboleta

leão

pelicano

mosca

camarão

aranha

canário

coelho

toupeira

sapo

perdiz

caranguejo

javali

baleia

pantera

formiga

víbora

girafa

ácaro

amêijoia

- ▶ Encontra a sílaba tónica dos adjectivos que caracterizam o dragão desta história.

Era uma vez uma ilha no meio do Atlântico há muitos e muitos anos. Essa ilha era habitada por estranhas criaturas inexistentes nos nossos tempos. Num dia de muito calor, um enorme ovo eclodiu. Lá de dentro saiu um dragão verde às pintinhas amarelas. Como todos os dragões cuspiam chispas de fogo e tinha uma língua que mais parecia um chicote vermelho. Apesar do ar assustador, o dragão era muito pouco temerário. Talvez por ainda ser pequenino.

[O Pintado Dragão. <http://www.angelfire.com/80s/traquinas/Links/opintas.htm>]

- ▶ Completa as seguintes quadras do poeta António Aleixo com palavras agudas que rimem.

**Eu não sei por que razão
Certos homens, a meu ver,
Quanto mais pequenos são
Maiores querem _____**

**Mentiu com habilidade
Fez quantas mentiras quis
Agora fala verdade
Ninguém crê no que ele _____**

**Peço às altas competências
Perdão, porque mal sei ler,
P'r' àquelas deficiências
Que os meus versos possam _____**

Relação som-grafia

- ▶ Nos pares de palavras que se seguem, encontras o mesmo ditongo escrito de maneiras diferentes. Diz alto qual é o ditongo.

mãe—tem

também—sem

façam—são

Obs.: Em dialectos distintos do português padrão, as sequências , <am> podem não corresponder a um ditongo; em alguns dialectos setentrionais, a sequência <ão> pode não corresponder ao ditongo [ɔ̃w].

- Completa as palavras que se seguem, introduzindo uma vogal tónica nasal. Como sabes, assinala-se que uma vogal é nasal ora escrevendo-a com um til, ora fazendo-a seguir de <m> ou de <n>.

m__do	irm__	s__ba
qu__te	p__bo	l__pada
alem__	p__dulo	rev__da
c__po	l__da	piril__po
afeg__	m__cha	p__caro

- Completa as palavras que se seguem, introduzindo um ditongo oral na sílaba tónica.

sobr__ro	p__so	b__na
ceif__ra	f__na	p__ta
chap__	s__va	b__le
guarda-s__s	n__	p__xe
varap__	pap__s	g__vo

Obs.: Em certos dialectos meridionais, algumas das palavras envolvem a produção de uma vogal oral e não de um ditongo oral. Ex.: <sobreiro>, nestes dialectos, é produzido com a vogal [e] na sílaba tónica.

O Desenvolvimento da Consciência Morfológica

Nas etapas posteriores do desenvolvimento da competência de leitura, em que o foco se coloca na compreensão do que se lê, a consciência morfológica desempenha um papel de relevo. Com efeito, estudos recentes mostraram que ela desempenha um papel determinante no sucesso da leitura em ciclos de escolaridade mais avançados, o que é fácil de compreender se pensarmos que os processos morfológicos flexionais e de formação de palavras têm como efeito tornar mais transparentes as (formas de) palavras que lemos, por permitirem reconhecer nelas unidades menores com significado gramatical ou lexical.

As actividades de desenvolvimento da consciência morfológica a seguir exemplificadas assumem que, no final do 1.º ciclo, as crianças devem ter trabalhado e aprendido os seguintes conteúdos gramaticais:

- 1** A distinção entre palavras variáveis e invariáveis; a flexão nominal em número e género e os respectivos paradigmas flexionais regulares; a flexão em pessoa dos pronomes pessoais; a flexão verbal em número e pessoa, tempo-modo-aspecto e os respectivos paradigmas flexionais regulares de 1.ª, 2.ª e 3.ª conjugação;
- 2** A distinção entre palavras simples e complexas e a distinção entre radical e afixos; os prefixos e sufixos derivacionais mais produtivos.

Actividades

As actividades de desenvolvimento da consciência morfológica podem, num primeiro momento, não recorrer a qualquer metalinguagem gramatical. Exemplificam-se de seguida actividades deste tipo.

Paradigmas flexionais

As três actividades propostas têm por objectivo exercitar paradigmas de flexão dos verbos, dos nomes e dos adjectivos. Actividades desta natureza podem ser o ponto de partida para a sistematização de paradigmas de número e de género, de tempo, modo e pessoa. Nos dois primeiros casos, utiliza-se uma personagem da banda desenhada que usa uma "língua" em que todas as palavras começam por «puf-». Por esta razão, as crianças enfrentam o desafio de flexionar pseudo-palavras, o que lhes permite focalizarem-se na forma. A terceira actividade envolve a reescrita de um texto com transposição de pessoa e tempo verbal.

- Completa o seguinte texto em língua de Pufos.

Os dois Pufos decidiram _____(pufanhar) cogumelos e lá _____ (pufartir) para a floresta. O Pufo desafinado _____ (pufantarolar) durante todo o caminho, o que _____ (pufeixar) o amigo doido. Quando _____ (pufontrar) uma clareira cheia de cogumelos, _____ (pufeter-se) ao trabalho.

- Completa o seguinte texto em língua de Pufos.

Os _____ (pufapel) com a letra das _____ (pufúsica) do Pufo desafinado voaram. A _____ (pufata) do maestro levou-os para os _____ (pufilhote) e os _____ (pufamigo) do Pufo desafinado não foram _____ (pufapaz) de os encontrar.

- ▶ Lê a receita dos “bolinhos geométricos”.

Corta em pedacinhos 225g de manteiga e mistura-os a 250g de farinha.
Trabalha a mistura com os dedos, até obteres uma massa.
Depois incorpora na massa 100g de queijo ralado, uma pitada de sal, um pouco de pimenta e gengibre em pó.
Junta-lhe um copinho de água. Faz uma bola com a massa e deixa-a repousar durante três horas.
Estende então a massa com o rolo e recorta formas variadas de massa, com um copo virado ao contrário ou com uma faca de ponta redonda: podes experimentar fazer quadrados, triângulos, círculos, estrelas, etc.
Cobre as figuras de massa que recortaste com uma camada de açúcar branco e clara de ovo e polvilha-as com queijo.
Coloca-as num tabuleiro de ir ao forno, untado com mantelga.
Pede à mãe que ligue o forno e ponha lá dentro o tabuleiro.
Deixa cozer durante quinze minutos.
Depois, pede novamente à mãe que desligue o forno e tire o tabuleiro.
Deixa arrefecer os bolinhos geométricos, antes de os comeres.

[Adaptado de Catherine Vialles, *150 Actividades para Crianças*. Porto: Asa]

Imagina agora que já fizeste esta receita e que os bolinhos ficaram deliciosos. Experimenta reescrevê-la, como se estivesses a contar à tua avó o que fizeste.

Paradigmas derivacionais

As actividades propostas visam exercitar e consciencializar a forma e o significado de prefixos e sufixos derivacionais. Podem constituir o ponto de partida para momentos de sistematização dos prefixos e sufixos que entram nos processos morfológicos de formação de palavras mais produtivos no português moderno⁶.

- ▶ Constrói uma palavra que queira dizer o contrário de cada uma das que aparecem no quadro, juntando-lhe o bocadinho **im-/in-/i-**:

⁶ A este propósito, veja-se a brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*, em que são propostas algumas actividades de sistematização.

capaz	competente	delicado	feliz
possível	regular	tolerante	útil

- ▶ A partir de cada uma das palavras da lista, constrói uma palavra que queira dizer “que nasceu em”:

China	Japão	Portugal
França	Irlanda	Senegal
Holanda	Luxemburgo	Tailândia

- ▶ Como se chama um senhor que:

lavra a terra?	faz o pão?
canta?	faz sapatos?
treina equipas de futebol?	cozinha?
pesca?	trabalha o ferro?
desenha?	trabalha a pedra?
conduz veículos?	vende livros?
pinta quadros?	faz a ceifa?

- ▶ Um menino despenteado é “um menino que não está penteado”. Diz agora o que é:

um aluno desatento
um combate desleal
uma história desinteressante
um caderno desorganizado
um esforço desnecessário
uma região desabitada
um lugar desconfortável

- *Rer* uma história é “é voltar a ler uma história”. Diz agora o que é:

reviver uma aventura

reabrir um museu

revisitar uma cidade

recontar uma história

**reafirmar um ponto de
vista**

refazer um exercício

repensar um problema

rever um filme

O Desenvolvimento da Consciência Lexical

Um factor que desempenha um papel importante na aprendizagem da leitura e no desenvolvimento da competência de escrita é o capital lexical da criança.

Além disso, estudos recentes mostraram existir uma relação forte entre o desenvolvimento lexical com um ano e a consciência fonológica aos 4 anos. Uma das explicações para a existência desta relação é a seguinte: a representação que temos dos itens lexicais evolui de uma representação fonologicamente holística, i.e., não organizada internamente, até uma representação organizada segmentalmente. De acordo com vários autores, esta reestruturação lexical é função do número de unidades que o léxico mental da criança possui, pelo que, quanto maior for o seu capital lexical, tanto mais depressa a reestruturação lexical opera e, portanto, tanto mais rapidamente ela desenvolve a consciência fonológica.

Na brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*, encontra fundamentação para a necessidade de a escola encarar como um dos seus objectivos o aumento do capital lexical da criança, bem como a proposta de um conjunto de actividades destinadas a promovê-lo e a desenvolver a consciência lexical.

Por esta razão, limitamo-nos aqui a exemplificar algumas actividades que não envolvem o recurso a metalinguagem gramatical. Elas assumem que, no final do 1.º ciclo, as crianças devem ter trabalhado e aprendido os seguintes conteúdos gramaticais:

- 1 O conceito de família de palavras; as crianças devem ter praticado associações entre palavras a partir do som, dos constituintes morfológicos (radical e afixos) e do significado (ver abaixo);

- 2 Polissémia, independentemente da introdução do termo; as crianças devem ter sido sensibilizadas para o papel da extensão semântica (independentemente da introdução do termo) no alargamento do léxico da língua;
- 3 Relações semânticas entre palavras: hierárquicas e de parte-todo, independentemente da introdução dos termos que as designam; de semelhança (sinónimos) e oposição (antónimos).

Actividades

Relações hierárquicas entre palavras

Na brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*, são propostas várias actividades que exploram este tipo de relações. Aqui, apenas se exemplifica uma actividade possível, focalizada na relação de hiperonímia.

- Ordena as seguintes palavras (da que tem um significado mais geral para a que tem um significado mais particular):

árvore, pinheiro, vegetal
animal, pardal, pássaro
futebol, futebol de salão, jogo
palavra, sílaba, frase
bairro, cidade, rua
astro, Sol, estrela

Anomalia semântica

A sensibilização a casos de anomalia semântica, i.e., de combinações de palavras entre as quais existe um conflito de propriedades, exercita o conhecimento intuitivo da gramática da língua pela consciencialização do tipo de propriedades desrespeitadas num enunciado. Actividades deste tipo permitem também levar as crianças a compreender e a experimentar alguns dos processos linguísticos usados recorrentemente na língua literária e nos textos humorísticos.

- Explica porque é que estas frases são disparates.

Atirel o telefone ao chão e ele começou a chorar.
Perguntei ao Sol porque é que ele é tão quentinho.
O pé da mesa meteu um golo.
O meu carro casou com o jipe do vizinho.
Tenho ideias verdes quando como espinafres.
A baliza recusou-se a jogar.
Um computador japonês pediu a nacionalidade portuguesa.
A alegria é redonda e a tristeza é rectangular.

- Completa as frases que se seguem, de modo a que elas sejam disparatadas.

Vi um _____ a atravessar a minha rua.
Um _____ eléctrico comprou rifas da festa da escola.
Uma alforreca _____ a papelaria do meu bairro.
A Maria perguntou as horas a um _____.
O gelado _____ de ter saído do congelador.
A Terra _____ de dia com o Sol e de noite com a Lua.

Distinção entre parónimos

A actividade que se segue tem por objectivo a distinção entre pares de parónimos, i.e., de palavras com uma forma fónica muito próxima mas com significados diferentes. Se realizada na escrita, leva adicionalmente à memorização da forma gráfica dessas palavras.

► Escolhe da seguinte lista a palavra certa para completar cada frase:

comprimento	cumprimento	mugir	mungir
contornar	controlar	provar	prever
gravar	cravar	saber	sabor

- (1) O _____ do João é uma palmada no ombro.
- (2) Faz-me o favor de _____ esta música.
- (3) Falta-me _____ o desenho a azul.
- (4) _____ fazer contas é útil.
- (5) A Maria levanta-se de madrugada para _____ as vacas.
- (6) Vou _____ este bolo.
- (7) Gosto do _____ das amoras.
- (8) O herói conseguiu _____ a lança no ombro do bandido.
- (9) Ontem à noite, na quinta, as vacas fartaram-se de _____.
- (10) O _____ da sala de aula é 30 metros.
- (11) Ninguém consegue _____ o futuro.
- (12) O João gosta de _____ o trabalho dos outros.

O Desenvolvimento da Consciência Sintáctica

No que se refere à consciência sintáctica, é de há muito reconhecido o seu papel no desempenho da leitura e da escrita. Sabe-se, por exemplo, que vários aspectos estruturais de um texto funcionam como pistas para a sua compreensão. Assim, as pistas estruturais, em que se incluem ordem de palavras e conectores que ligam frases, períodos e parágrafos, melhoram a identificação das ideias principais e a sua retenção em memória: exemplificando, recorda-se melhor uma ideia principal se ela for expressa na primeira frase de um parágrafo do que nas restantes.

As actividades de desenvolvimento da consciência sintáctica que se propõem a seguir assumem que, no final do 1.º ciclo, as crianças devem ter trabalhado e aprendido os seguintes conteúdos gramaticais:

- 1** As unidades estruturais da frase (grupo nominal, grupo verbal);
- 2** Funções sintácticas: sujeito, predicado; complemento directo, complemento indirecto; predicativo do sujeito; a sensibilização para a diferença entre complementos e modificadores, independentemente do uso deste último termo;
- 3** Classes de palavras: nomes, verbos, adjectivos, preposições; pronomes relativos; artigos definidos e indefinidos e outros determinantes e quantificadores, independentemente da sua subclassificação; advérbios, independentemente da sua subclassificação; conjunções coordenativas e subordinativas, independentemente da sua subclassificação; nomes próprios e nomes comuns; verbos principais, copulativos e auxiliares, independentemente da sua subclassificação;
- 4** Processos de concordância: sujeito-verbo, sujeito-predicativo do sujeito; nome-determinante; nome-adjectivo;
- 5** Distinção entre frase simples e complexa; identificação dos processos de coordenação e de subordinação, independentemente de toda a sua subclassificação; identificação de frases relativas e completivas;
- 6** Sensibilização à ordem de palavras canónica e a ordens marcadas exigidas por certas construções (por exemplo, orações relativas) ou motivadas pelo contexto discursivo.

Actividades

As actividades de desenvolvimento da consciência sintáctica podem, num primeiro momento, não recorrer a qualquer metalinguagem gramatical. Neste capítulo, apenas se exemplificam actividades deste tipo.

Manipulações envolvendo alargamento

Este tipo de manipulações contribui para o desenvolvimento do comprimento médio dos enunciados, característico da escrita, ao sensibilizar as crianças para as possibilidades oferecidas pela língua de construir unidades sintácticas progressivamente mais complexas.

- ▶ Torna cada uma das frases abaixo apresentadas maiores, acrescentando características que conheças dos heróis que lá são referidos.

Harry Potter é um feiticeiro.

Os Sete Anões protegeram a Branca de Neve.

O Super-Homem trabalha num jornal.

O Gato das Botas era um grande aldrabão.

O Pinóquio foi engolido por uma baleia.

O Batman venceu o Joker.

O Capuchinho Vermelho foi Imprudente.

Ulisses enganou o Ciclope.

- ▶ Alarga cada uma das frases, acrescentando informações de tempo ou de lugar.

O Pedro ofereceu um livro à Ana.

Foi encontrada uma baleia quase morta.

Os meus amigos descobriram uma arca chela de moedas antigas.

Gosto de passear.

Podes telefonar-me.

As rosas florescem.

Parto para férias.

- Combina cada uma das expressões abaixo indicadas de modo a construíres uma só:

uma aventura espantosa

uma chaleira eléctrica

uma mesa redonda

uma serra alta

um rio azul

um sumo de maçã

uma escalada difícil

uma aventura marítima

uma chaleira encarnada

uma mesa desconjuntada

uma serra escarpada

um rio calmo

um sumo apetitoso

uma escalada perigosa

Manipulações envolvendo substituições

Trata-se de actividades que sensibilizam as crianças para a constituição de paradigmas. A operação de substituição é um instrumento essencial para a identificação de classes de palavras, de constituintes e de funções sintácticas.

- Ouve a frase que eu vou dizer:

O **menino** jogou à bola.

Inventa outras frases iguais em tudo menos na palavra "menino".

- Ouve a frase que eu vou dizer:

As bolas **vermelhas** estão no recreio.

Inventa outras frases iguais em tudo menos na palavra "vermelhas".

- Ouve a frase que eu vou dizer:

O Pedro **tirou** o carrinho ao Zé.

Inventa outras frases iguais em tudo menos na palavra "tirou".

• Manipulações envolvendo reduções

Este tipo de actividades, quando aplicado a frases simples, sensibiliza os alunos para os elementos nucleares da frase e das suas unidades estruturais, levando-os a compreender a diferença entre estes e os modificadores.

- ▶ Reduz o mais que puderes cada uma das frases, de modo a que elas expressem um sentido completo:

Nas férias do Natal, o Pedro comprou uns esquis na serra da Estrela.

Na semana passada, o Pedro pôs os esquis no armário do quarto.

Os meus pais viajaram para o Brasil num avião da TAP.

Os meus pais foram para o Brasil em 1990.

O caderno azul pautado ficou em cima da secretária da minha professora.

Encontrei o caderno azul pautado em cima da secretária da minha professora.

O Zé ofereceu um livro de histórias à Ana.

O Zé leu um livro de histórias à Ana.

• Manipulações envolvendo segmentação

Trata-se de actividades que permitem identificar unidades estruturais da frase e sensibilizar as crianças para as funções sintácticas de tais unidades.

- ▶ Ouve com atenção as frases que eu vou dizer:

O Pedro comeu gelatina.

Pergunta: Quais são os dois bocados mais importantes da frase?

Os meninos da equipa de voleibol comeram gelatina.

Pergunta: Quais são os dois bocados mais importantes da frase?

Eles comeram gelatina.

Pergunta: Quais são os dois bocados mais importantes da frase?

- ▶ Ouve com atenção as frases que eu vou dizer:

O Pedro comeu gelatina.

Pergunta: Quem comeu a gelatina?

Os meninos da equipa de voleibol comeram gelatina.

Pergunta: Quem comeu a gelatina?

Eles comeram gelatina.

Pergunta: Quem comeu a gelatina?

- ▶ Ouve com atenção as frases que eu vou dizer:

A Branca de Neve comeu uma maçã envenenada.

Pergunta: O que é que a Branca de Neve fez?

O Ali Bá Bá descobriu o tesouro dos quarenta ladrões.

Pergunta: O que é que o Ali Bá Bá fez?

O Lobo Mau enganou o Capuchinho Vermelho.

Pergunta: O que é que o Lobo Mau fez?

- ▶ Lê a seguinte frase:

Os ladrões roubaram a arma secreta.

Se quiseres dividir a frase nas suas duas partes mais importantes, o resultado é:

Os ladrões

roubaram a arma secreta.

Repara agora na parte a negro. Se tentares dividi-la nas suas duas partes mais importantes, o resultado é:

Os ladrões

roubaram

a arma secreta.

Faz a mesma coisa para as frases seguintes:

1 . Os meninos telefonaram aos amigos.

1 .			

2 . O pirata enterrou o tesouro roubado.

2 .			

3 . Os ursos entraram numa gruta enorme.

3 .			

Manipulações envolvendo deslocação

Actividades deste tipo podem ser utilizadas para identificar unidades estruturais da frase e para sensibilizar as crianças para o papel do contexto na selecção da ordem de palavras mais adequada.

- Observa as expressões agrupadas nas colunas **A** e **B**:

A	B
molhou a fralda	o avião a jacto
já aterrou	o meu amigo Pedro
trabalha num hospital	o bebé
comeu um pacote de pipocas	o meu pai

1 . Combina cada expressão de **A** com uma expressão de **B**, de modo a fazeres uma frase.
2 . Escreve no quadro abaixo cada frase que fizeste, dividida nas suas duas partes mais importantes.

1 .		
2 .		
3 .		
4 .		

- Constrói a frase que te parecer mais adequada aos seguintes contextos:

Alguém diz que a Ana está na piscina. Tu sabes que quem lá está é o Pedro. Não dizes "**O Pedro está na piscina**", dizes:

Uma amiga tua mostra-te um livro e diz que ainda não o leste. Mas tu já o tinhas lido. Não respondes "**Já li esse livro**", respondes:

Um amigo da mãe telefonou quando ela não estava em casa e tu atendeste. Quando a mãe chega, tu não lhe dizes "**Um amigo teu telefonou**", dizes-lhe:

Complexidade sintáctica

Exemplificam-se aqui actividades que têm em comum sensibilizar as crianças para a complexidade sintáctica, em particular para formas de construção de frases complexas.

- ▶ Junta as frases de cada período numa frase só.

O bebé queria a chupeta. O pai deu-lhe a chupeta.

Eu queria ir à praia. Está a chover.

O Pai Natal deu-me muitos presentes. Fiquei muito contente.

A Maria estava a ouvir música. De repente, começou a apitar o alarme de um carro.

O pai jogou voleibol na escola. Agora só joga xadrez.

Andava a passear em Belém à hora de almoço. Nessa altura começou a nevar.

O prato estava muito quente. Não tive cuidado. Queimei a mão.

- ▶ Escolhe a palavra da lista ao lado que permite completar melhor cada uma das frases seguintes:

Eu queria ir à praia _____ está a chover.

O Pedro está triste _____ caiu da bicicleta.

Vamos jogar à bola _____ tu quiseres.

Adorei o filme _____ vi ontem.

O farol apita _____ há nevoeiro.

LISTA DE PALAVRAS

que

quando

mas

se

porque

► Nos períodos abaixo, sublinha a frase que está dentro da frase maior:

O Pedro disse que me dava um soco.

Já vi o filme que passa hoje na televisão.

O pai prometeu que íamos ao cinema.

O livro que me emprestaste ensina muitas coisas sobre aves.

É verdade que eu não emprestei a bola à Ana.

Não sei se o Pedro me convida para os anos dele.

A Ana jurou que não tinha escondido o meu boné.

O Zé perguntou-te onde passaste as férias?

O restaurante em que jantei ontem tem uns gelados deliciosos .



SECÇÃO

O Desenvolvimento da Consciência Textual

No que respeita à consciência textual, a investigação mostrou que os leitores usam o conhecimento estrutural que têm ao processar um texto. Assim, por exemplo, o paralelismo entre a estrutura superficial do texto e a estrutura conceptual da informação facilita a compreensão: quando a ordem cronológica dos acontecimentos é a mesma da sua descrição no texto, a compreensão é facilitada. E o paralelismo facilita tanto mais a compreensão quanto menor é o conhecimento que o leitor tem do assunto.

Este conhecimento desenvolve-se com a experiência de leitura de diferentes géneros textuais e está correlacionado com os factores idade e nível de escolaridade.

Considerações análogas são válidas para o desenvolvimento da competência de escrita.

As actividades de desenvolvimento da consciência textual que se propõem a seguir assumem que, no final do 1.º ciclo, as crianças devem ter trabalhado os seguintes conteúdos relativos à unidade "texto", sem introdução de outra metalinguagem que não a de texto descritivo, narrativo e expositivo, personagem, parágrafo e período:

- 1 Formas de coesão textual, com especial incidência nas conexões entre períodos, na identificação de cadeias referenciais e no papel desempenhado pelos tempos verbais e pelos grupos preposicionais e adverbiais temporais;
- 2 Aprendizagem dos sinais de pontuação e compreensão do papel que desempenham num texto.

Actividades

Actividades que visam a identificação de cadeias referenciais

Exemplificam-se em seguida actividades que têm por objectivo a identificação de antecedentes de pronomes e a identificação de expressões que, num texto, designam um mesmo referente.

- ▶ Lê o seguinte texto, que é o princípio da história *Bancos e Cadeiras*, de António Torrado.

Era uma vez um homem **que** fazia bancos. Tinha aprendido em pequeno a arte ou ofício de fazer bancos e, como se ajeltava bem, era rápido e vendia a mercadoria com facilidade, nunca quis fazer outra coisa.

Ao lado da oficina do homem que fazia bancos, instalou-se um outro artesão. Mas **este** só fazia cadeiras.

(...)

- ▶ Procura no texto a expressão para que a palavra **que** remete.
- ▶ Procura no texto a expressão para que a palavra **este** remete.
- ▶ Lê o seguinte texto, que é o princípio da história de António Torrado *Na Terra dos Pinguins*.

Passeava o Urso Branco a sua indolente figura pelos desertos gelados do Pólo Sul, quando, espremendo os olhos cansados de tanto branco, divisou ao longe **uma coisa de muitas cores**, planta, flor ou bicho, de estranhar naqueles sítios. Foi-se aproximando e, à medida que se aproximava, ia contando as cores: “Verde, azul, amarelo, vermelho, castanho...”

É um arco-íris concentrado e mexe. O que será?”

A tal coisa, quando o urso lhe chegou o focinho, apresentou-se:

— Sou um papagaio e ando em viagem. Que frio que está por aqui! Ainda não pensaram em aquecer este gelo todo?

O urso arregalou os olhos.

O bicho, o passaroco, ou lá o que aquilo era, tinha ideias assustadoras. (...)

Que outras palavras e expressões se referem no texto a **uma coisa de muitas cores**?

Afinal **uma coisa de muitas cores** era _____.

Através de que palavras ou expressões sabemos que o Urso Branco não fazia ideia do que era um papagaio? _____.

● **Actividades de selecção de conectores frásicos**

São aqui exemplificadas actividades de *cloze*, que visam a selecção de conectores apropriados à expressão de nexos internos a frases complexas ou de nexos entre períodos.

- ▶ Preenche os espaços em branco com as palavras que te parecerem mais apropriadas, de modo a reconstituíres este texto, que é um pedaço da história *O Dragão Arnaldo*, de António Torrado.

(...)

— Fui eu que vi um dragão, mãe, um dragão pequenino. _____ crescer, vai tomar conta da varanda toda, vais ver. E _____ quiseres estender a roupa hás-de ter que pedir “Com licença, com licença”, _____ ele te deixar pendurar a roupa naqueles cornos agudos que os dragões têm nas costas.

— Cortava-me a roupa toda, disse a mãe, entrando na brincadeira.

— Pois é, mãe. Não me tinha lembrado. _____, por outro lado, não vais precisar de gastar gás do fogão. (...)

- ▶ Preenche os espaços em branco com as palavras que te parecerem mais apropriadas, de modo a reconstituíres este texto, que é um pedaço da história de António Torrado *O leopardo, a girafa e o elefante*.

(...)

De uma vez que viu a girafa no riacho, junto à cascata, a tomar banho, _____ o elefante, perto da margem, cabeceava de sono, o leopardo aproximou-se dele e falou assim:

— Ah, meu amigo! O seu bom coração quase pesa tanto _____ o seu corpo todo. A girafa deve-lhe tudo. (...)

● **Actividades de contracção de texto**

Exemplifica-se aqui um tipo de actividade, a contracção de texto, que se sugere que seja, nos primeiros anos de escolaridade, aplicada apenas a parágrafos ou a períodos longos. É um tipo de actividade que exercita a compreensão de leitura, uma vez que a criança tem de ser capaz de perceber qual é a informação principal expressa na unidade textual em questão, e, portanto, é também propedêutica do resumo.

- ▶ Torna os períodos abaixo o mais curtos possível, mantendo a ideia principal:

Havia três dias e três noites que a Salta-Pocinhas — raposeta matreira, fagueira, lambisqueira — corria os bosques, farejando, batendo mato, sem conseguir deitar a unha a outra caça além duns míseros gafanhotos, nem atinar com abrigo em que pudesse dormir um soninho descansado. (...)

[Aquilino Ribeiro, *Romance da Raposa*]

Uma vez, numa cidade longínqua, veio ao mundo um menino transparente. Através dos seus membros podia ver-se como através do ar e da água. Era de carne e osso, parecia de vidro e, se caía, não se despedaçava; o mais que lhe acontecia era ficar com um galo transparente na testa. (...)

[Gianni Rodari, *Novas Histórias ao Telefone*. Adaptado]

● **Actividades de sensibilização aos géneros textuais**

Exemplifica-se a seguir uma actividade destinada a sensibilizar as crianças para as características dos géneros textuais narrativa, descrição e exposição.

- ▶ Como sabes, há textos que contam histórias, textos que descrevem pessoas, coisas ou lugares, textos que expõem ideias que nos fazem aprender coisas novas, textos que nos ensinam a fazer coisas.
Lê cada um dos pequenos textos seguintes e escreve à frente se achas que eles contam uma **história**, fazem uma **descrição** ou fazem uma **exposição**.

Texto 1

(...)

Tu sabes que as árvores, como todas as plantas, são seres vivos. Isto não quer dizer que corram ou se mexam quando as magoamos. Mas nascem, crescem, dão flores e frutos e, finalmente, quando são muito velhas, morrem. Podem também estar doentes ou ser atacadas por insectos que lhes comem as folhas ou que lhes roem os troncos.(...)

Texto 2

Este texto intitula-se *Romance de D. João* e foi escrito por Eugénio de Andrade.

Foi-se D. João, foi à sua vida, sem dificuldade saltou pelo muro, não voltou senão quando ao outro dia já fazia escuro. Vinha enfarruscado, partida a viola, o boné ao lado, rasgado o calção e a camisola. Fiz-lhe uma carícia, não me respondeu,	foi-se encafuar perto do borralho arrastando o pé. Percebi então que não vinha bem. Que desgosto teve? Com quem se bateu? Disputas de gatos em pleno Janeiro? Ou foi antes cão que o filou primeiro? Nada perguntei por delicadeza mas que fora coça,	da rija, da boa, da que deixa moosa Para a vida toda, isso bem se via. Queria ajudá-lo, não só por carinho: custa tanto vê-lo metido na fossa da melancolia! E para acabar quase me atrevia a pedir que guardem muito bem guardado tudo isto em segredo. E muito obrigado.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Texto 3

Este texto é extraído do *Romance da Raposa*, de Aquilino Ribeiro. É parte de uma lição dada pela raposa Salta-Pocinhas aos seus alunos raposinhos sobre o tema “Inimigos da Raposa”.

(...)

O homem é aquele bicho de duas pernas que parece que não tem medo de nada e tem medo de tudo, que quer saber tudo e não sabe nada, e por isso é mau, cruel e caprichoso.

(...)

O Desenvolvimento da Consciência Discursiva

Quando consideramos um conjunto de enunciados (por exemplo, um texto narrativo ou uma conversa), na sua relação com o contexto situacional em que são produzidos (quer dizer, na relação entre tais enunciados e quem os produziu, a quem se destinam, em que situação — institucional ou não, formal ou informal —, com que objectivo, etc.), encaramo-los como **discursos**.

É importante sensibilizar as crianças para os modos como o contexto situacional condiciona a forma dos nossos enunciados, levando-as a perceber que enunciados adequados a certos objectivos ou situações não o são quando os objectivos que visamos ao produzi-los são diferentes ou quando a situação é outra.

As actividades de desenvolvimento da consciência discursiva que se propõem a seguir assumem que, no final do 1.º ciclo, as crianças devem ter trabalhado os seguintes conteúdos:

- 1 Formas de tratamento, com especial destaque para as condições em que o tratamento por *tu*, *você*, explícito e implícito, *nós* e *a gente* é adequado;
- 2 Tipos de actos ilocutórios (sem introdução do termo) e formas da sua realização linguística;
- 3 Formas gráficas de representação do discurso próprio (ou de uma personagem) e do discurso de outrem (citado e relatado);
- 4 Formas corteses de atenuar a força ilocutória (por exemplo, fazer pedidos em vez de dar ordens, usar fórmulas de delicadeza como *se não se importa*, *se faz favor*).

Actividades

Actividades de sensibilização à variação dos enunciados decorrente do contexto situacional

Exemplificam-se de seguida actividades que sensibilizam a criança para os diferentes formatos que os enunciados devem assumir em função do interlocutor:

- ▶ Lê a seguinte frase.

O senhor vem sempre pescar ao domingo?

Fazias esta pergunta:

Ao teu irmão mais velho? _____

Ao teu médico? _____

A um adulto que viste a pescar, quando foste passear com o pai? _____

- ▶ Lê a seguinte frase, que exprime uma ordem:

Fecha imediatamente a janela. Está um gelo!

Escreve uma frase que transmita a mesma informação e que dirias, se estivesses a dirigir-te ao teu avô.

Escreve uma frase que transmita a mesma informação e que dirias, se estivesses a dirigir-te a uma senhora que não conheces, que fosse sentada ao teu lado no autocarro.

Escreve uma frase que transmita a mesma informação e que dirias, se estivesses a dirigir-te à tua professora.

- Imagina a seguinte situação: vais com a mãe a uma loja de roupa para comprares uma camisola. A empregada dirige-se à tua mãe dizendo-lhe:

— **Bom dia! O que é que você quer ver?**

Achas que a pergunta é adequada? _____

Como é que a empregada deveria fazer a pergunta à tua mãe?

● **Actividades de identificação de actos ilocutórios expressos por diferentes tipos de frases**

Ilustra-se em seguida uma actividade de sensibilização das crianças para actos ilocutórios expressos por diferentes tipos de frases e para a representação gráfica da entoação desses enunciados convencionada na pontuação.

- Observa os seguintes enunciados:

Oxalá os meus pais me levem ao teatro amanhã

Este enunciado exprime _____

O que fizeste no domingo

Este enunciado exprime _____

Que lindos que estão os jacarandás da minha rua

Este enunciado exprime _____

Sei que fazes anos amanhã

Este enunciado exprime _____

Cala-te

Este enunciado exprime _____

A Ana perguntou-me o que fiz no domingo

Este enunciado exprime _____

Nesta altura do ano, os jacarandás da minha rua estão muito lindos

Este enunciado exprime _____

Da lista de sinais de pontuação abaixo, selecciona o que consideras adequado a cada um dos enunciados e coloca-o no fim de cada um deles.

Sinais de pontuação

Ponto de exclamação **!**

Ponto de interrogação **?**

Ponto final **.**

Um Exemplo de Laboratório Gramatical

Neste capítulo, dá-se um exemplo de uma sequência de actividades concebida como um laboratório gramatical.

Este exemplo de laboratório gramatical constitui uma 1.^a etapa na descoberta da classe dos nomes e numa sistematização das suas propriedades. Por esta razão, os dados de partida apenas contêm nomes comuns contáveis. É introduzido o conceito de número (singular e plural) mas não o de género e são referidas, embora não trabalhadas, as classes de determinantes, verbos e adjectivos.

O percurso indicado supõe também que as perguntas são distribuídas às crianças faseadamente, i.e., só depois de a classe ter respondido à 1.^a será distribuída a 2.^a, e assim sucessivamente. Supõe igualmente que a actividade, relativamente longa, seja realizada em sessões distintas, embora concentradas, por exemplo, numa mesma semana.

Em momento posteriores, pode seguir-se um percurso idêntico para levar as crianças a compreenderem a distinção entre nomes próprios e nomes comuns.

O Problema

Os animais dividem-se em espécies: os cães, os leões, as águias, os castores, as aranhas, os bacalhaus, as lagostas, os caracóis, etc.

Será que as palavras se dividem em “espécies” gramaticais?

O trabalho que vamos fazer vai-te levar a descobrir a resposta a esta pergunta.

Etapa 1

► Lê com atenção as frases seguintes:

1. Os pinguins vivem em regiões geladas.
2. Nesta região vivem uns pinguins.
3. Nesta casa vive um pinguim friorento.
4. O alpinista escalou uma montanha escarpada.
5. Os alpinistas corajosos escalaram as montanhas escarpadas.
6. Um alpinista corajoso escalou a montanha.
7. Os primos assustaram-se com a trovoada.
8. As trovoadas assustaram os primos pequenos.
9. A trovoada violenta assustou o primo pequeno.
10. Li um livro interessante.
11. Já li o livro.
12. A professora leu uns livros interessantes.

► Observa as palavras que estão sublinhadas:

A que se referem elas?

Animais, como *cães, gatos, leões?* _____

Acções, como *escrever, correr, dar?* _____

Pessoas, como *astronautas, pais, colegas?* _____

Qualidades que atribuímos aos seres, como *quadrado, quente, horrível?* _____

Coisas, como *cadernos, rebuçados, mesas?* _____

Lugares, como *idades, países, salas?* _____

Fenómenos da natureza, como *chuvas, terremotos, nevões?* _____

Relações entre seres e lugares, como *habitar, conter, caber?* _____

Podemos então concluir que as palavras sublinhadas designam: _____

Em vez de dizermos que as palavras sublinhadas designam _____

_____ vamos chamar a tudo isso entidades.

Podemos então dizer que as palavras sublinhadas designam entidades.

Etapa 2

- Repara agora nos seguintes grupos de palavras sublinhadas:

Pinguins, pinguins, pinguim, nas frases 1-3;
Alpinista, alpinistas, alpinista, nas frases 4-6;
Trovoada, trovoadas, trovoada, nas frases 7-9;
Livro, livro, livros, nas frases 10-12.

Em cada grupo de três palavras, encontras alguma coisa que varia.

O que é? _____

Apesar dessa variação, as três palavras de cada grupo referem-se ao mesmo tipo de entidade? _____

Então que diferença é que essa variação exprime?

As formas _____ designam uma entidade da classe das entidades que são "pinguins", "alpinistas", "trovoadas", "livros".

As formas _____ designam mais do que uma entidade da classe das entidades que são "pinguins", "alpinistas", "trovoadas", "livros".

Percebes agora por que razão a variação que observaste se chama número. As formas que designam uma só entidade estão no (número) singular; as que designam mais do que uma entidade estão no (número) plural.

- Vê se o que observaste para estas palavras também é válido para as palavras:

regiões (frase 1) e região (frase 2) _____

montanha (frases 4 e 6) e montanhas (frase 5) _____

primos (frase 7 e 8) e primo (frase 9) _____

Podemos então concluir que as palavras que designam entidades variam em _____

Etapa 3

Já aprendemos que as palavras sublinhadas nas frases 1-12 designam entidades e variam em número. Vamos agora aprender mais propriedades destas palavras.

Começa por observar o grupo de palavras ***pinguins, pinguins, pinguim***, nas frases 1-3, ***alpinista, alpinistas, alpinista***, nas frases 4-6, ***trovoada, trovoadas, trovoada***, nas frases 7-9, e ***livro, livro, livros***, nas frases 10-12.

- ▶ Regista na tabela abaixo a palavra que vem imediatamente antes de cada uma delas.

Frase	Palavra anterior	Palavra sublinhada
1		<i>pinguins</i>
2		<i>pinguins</i>
3		<i>pinguim</i>
4		<i>alpinista</i>
5		<i>alpinistas</i>
6		<i>alpinista</i>
7		<i>trovoada</i>
8		<i>trovoadas</i>
9		<i>trovoada</i>
10		<i>livro</i>
11		<i>livro</i>
12		<i>livros</i>

- ▶ Reparaste que as mesmas palavras aparecem muitas vezes antes de cada uma delas; escreve-as:

Palavras anteriores _____

As palavras que escreveste também variam em número: **o / os; a / as; um / uns**. Pertencem a uma espécie gramatical que iremos estudar mais tarde, a classe dos **determinantes**. Achas que podes pôr qualquer delas antes das palavras que estamos a analisar e obter frases bem formadas, desde que, claro, tenham o mesmo número?

- ▶ Experimenta fazer isso:

13. _____ ***pinguim*** vive em regiões geladas.
14. _____ ***alpinistas*** corajosos escalaram as ***montanhas*** escarpadas.
15. _____ ***trovoada*** violenta assustou o ***primo*** pequeno.
16. Já li _____ ***livro***.
17. A ***professora*** leu _____ ***livros*** interessantes.

- ▶ Depois de fazeres as substituições obtiveste frases bem formadas? _____

Podemos então concluir que as palavras sublinhadas podem ter _____ imediatamente antes.

Etapa 4

Já sabemos que as palavras sublinhadas pertencem a uma “espécie” gramatical com as seguintes propriedades: designam entidades, variam em número e podem ser antecidas de determinantes.

- ▶ Observa o grupo de palavras **pinguins, pinguins, pinguim**, nas frases 1-3, **alpinista, alpinistas, alpinista**, nas frases 4-6, **trovoada, trovoadas, trovoada**, nas frases 7-9, e **livro, livro, livros**, nas frases 10-12.
- ▶ Regista na tabela abaixo a palavra que vem imediatamente depois de cada uma delas.

Observação: se a palavra for a última da frase, pões na casinha respectiva da tabela o sinal ➔, como já está indicado para a frase 2.

Frase	Palavra sublinhada	Palavra seguinte
1	<i>pinguins</i>	
2	<i>pinguins</i>	➔
3	<i>pinguim</i>	
4	<i>alpinista</i>	
5	<i>alpinistas</i>	

6	<i>alpinista</i>	
7	<i>trovoada</i>	
8	<i>trovoadas</i>	
9	<i>trovoada</i>	
10	<i>livro</i>	
11	<i>livro</i>	
12	<i>livros</i>	

► Vamos sistematizar os resultados que obtiveste.

● A palavra seguinte:

indica uma acção ou uma relação entre seres e lugares, como acontece nas frases _____.

indica uma propriedade de uma entidade, como acontece nas frases _____.

● A palavra sublinhada é a última da frase, como acontece nas frases _____.

As palavras que indicam acções ou relações entre seres e lugares (verás mais tarde que podem indicar também outro tipo de relações) pertencem a uma "espécie" gramatical chamada **verbo**.

Por seu lado, as palavras que indicam propriedades de entidades pertencem a outra "espécie" gramatical chamada **adjectivo**.

► Experimenta colocar à direita da palavra sublinhada nos exemplos abaixo um verbo que apareça nas frases 1-12:

18. Os pinguins _____ com a trovoada.

19. Os primos _____ uma montanha escarpada.

20. O alpinista _____ no meu prédio.

Obtiveste frases bem formadas? _____.

- Experimenta agora colocar à direita da palavra sublinhada nos exemplos abaixo outro adjectivo que apareça nas frases 1-12:

21. Os pinguins _____ assustaram-se com a trovoadá.
22. Os primos escalaram a montanha _____.
23. Os livros _____ cabem no meu bolso.

- Obtiveste frases bem formadas? _____

- Experimenta agora completar os exemplos abaixo com uma das palavras sublinhadas nas frases 1-12:

24. Brinquei ontem com os _____.
25. Os pais conhecem um _____.

- Obtiveste frases bem formadas? _____

Podemos então concluir que as palavras sublinhadas nas frases 1-12 partilham a propriedade de poderem ser seguidas de verbos e adjectivos, ou de serem as últimas da frase.

Aprendemos que as palavras sublinhadas pertencem a uma “espécie gramatical” que tem as seguintes propriedades:

- Designa entidades;
- Varia em número;
- Pode ser antecedita de determinantes;
- Pode ser seguida de verbos ou adjectivos, ou pode ser a última palavra da frase.

As palavras que pertencem a esta classe chamam-se *nomes*. Os nomes são uma classe de palavras muito importante em todas as línguas do mundo. É uma classe cheia de segredos. Este trabalho permitiu-te desvendar alguns deles. Mais tarde, descobrirás outros.



Bibliografia

Cunha, C. e L. F. Lindley Cintra (1985). *Breve Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise. Com a colaboração de Maria João Freitas*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: ME - DEB.

Sim-Sim, I., I. Duarte e M. J. Ferraz (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: ME - DEB.

Ministério da Educação 

dgide
Direção-Geral de Inovação
e do Desenvolvimento Curricular