

O conhecimento morfológico ao serviço da compreensão de textos (literários)

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.209>

Ana Vieira Barbosa

Instituto Politécnico de Leiria, CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

ana.barbosa@ipleiria.pt

<https://orcid.org/0000-0002-3093-6809>

Paula Cristina Ferreira

Instituto Politécnico de Santarém, CIEQV, CIDEI

paula.ferreira@ese.ipsantarem.pt

<https://orcid.org/0000-0002-7258-6616>

Noémia Jorge¹

Instituto Politécnico de Leiria, CLUNL

noemia.jorge@ipleiria.pt

<https://orcid.org/0000-0002-1909-5762>

Resumo

Neste artigo, propõe-se uma reflexão sobre a relevância do conhecimento morfológico para a compreensão do texto. Depois de, num primeiro momento, se exemplificar a forma como o conhecimento morfológico e a reflexão metalinguística sobre o léxico e a morfologia, (em particular através da análise semântica de bases e afixos) podem contribuir para a compreensão de um texto (literário), apresenta-se um *percurso didático* (Jorge, 2019) estruturado em três etapas: i) compreensão de um texto de carácter predominantemente descritivo (retrato de Sören – personagem do conto *Saga*, de Sophia de Mello Breyner Andresen); ii) reflexão metalinguística (análise dos constituintes morfológicos de nomes construídos, constituídos por base + sufixo *-idade*); iii) produção textual (descrição de Hans, filho de Sören, ou: mobilizando o conhecimento morfológico desenvolvido na segunda etapa). Este percurso didático releva do papel da consciência morfológica, autorregulada, como instrumento de compreensão leitora (Leitura e Educação Literária), reflexão metalinguística (Gramática) e produção textual (Escrita), tendo como base as *Aprendizagens Essenciais de Português*, atualmente em vigor, e considerando, em particular, uma das *Ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*: “compreensão dos textos literários com base num percurso de leitura que implique ... mobilizar conhecimentos sobre a língua ... para interpretar expressões e segmentos de texto” (DGE, 2018, p. 8).

¹ O trabalho de Noémia Jorge é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/03213 – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL).

Palavras-chave: autorregulação; compreensão leitora; consciência morfológica; formação de palavras; percurso didático

1. Introdução

A prática de literacia (literária) é um processo evolutivo, complexo e academicamente envolvido, que passa, necessariamente, pela implementação de práticas de leitura estratégica em sala de aula, que tenham em conta não apenas as várias etapas da leitura (pré-leitura, leitura, pós-leitura), mas também os processos metacognitivos inerentes à autorregulação da leitura.

Este artigo visa contribuir para a reflexão em torno de uma estratégia que favorece a compreensão leitora e a autorregulação durante a leitura: trata-se da mobilização de conhecimento morfológico, relativo ao valor semântico de elementos constitutivos de palavras complexas (bases e afixos). Depois de se contextualizar teoricamente a relação entre compreensão leitora e automonitorização da leitura, a título ilustrativo, procede-se à análise dos constituintes morfológicos de palavras derivadas pelo mesmo sufixo e retiradas de um excerto de um texto literário (descrição de Sören, personagem do conto *Saga*, de Sophia de Mello Breyner Andresen). As palavras em questão colaboram na construção da caracterização psicológica da personagem. De seguida, apresenta-se um percurso didático (Jorge, 2019) que ilustra uma possibilidade de transposição didática da análise dos constituintes morfológicos anteriormente feita. Em conjunto, a análise dos constituintes morfológicos e o percurso didático demonstrarão que a compreensão leitora pode ser estimulada e desenvolvida a partir da mobilização do conhecimento morfológico.

2. Contextualização teórica

Compreensão leitora, autorregulação e capital lexical

A compreensão leitora tem sido amplamente estudada nas últimas décadas. A reflexão tem passado não apenas por modelos de compreensão de leitura, mas também por modelos e estratégias de ensino explícito da compreensão na leitura (tendo em conta etapas e processos). É neste contexto que surge a metacompreensão, nomeadamente a autogestão da compreensão.

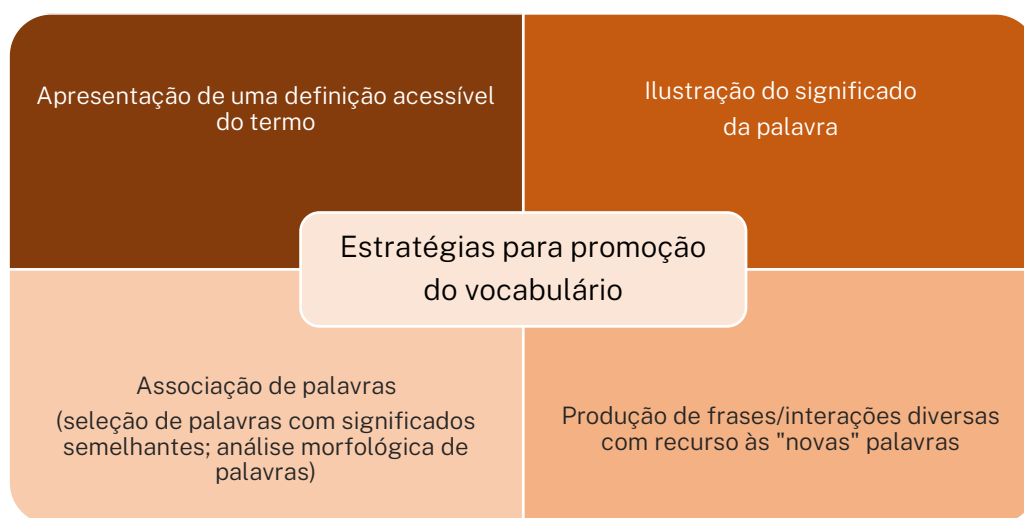
Viana et al. (2010), com base, por exemplo, em Brown (1980), consideram que a leitura, dada a sua natureza complexa, é assegurada por *processos metacognitivos* que permitem ao leitor pensar acerca dos próprios processos cognitivos; monitorizar as suas falhas na compreensão e inclusivamente ajustar as estratégias para corrigir as suas interpretações e incrementar o seu nível de desempenho nas atividades de compreensão leitora. Estes processos metacognitivos consistem em utilizar processos de autorregulação para o leitor

perceber quando compreende (ou não) e o que (não) compreende no ato de leitura, sendo que também são relevantes para tomar consciência do que precisa (de fazer) para compreender e de que é possível fazer alguma coisa quando não se compreende (Brown, 1980).

As estratégias de gestão da autorregulação são variadas, dependendo do tipo de informação que está em causa (significado de um vocábulo, de uma expressão, de uma frase/enunciado, parágrafo, parte do texto...). Atenhamo-nos à questão do vocabulário.

Stevens e Vaugh (2019), ao refletirem sobre a necessidade de se explorar explicitamente o vocabulário em sala de aula, sugerem as seguintes estratégias:

Esquema 1 – Estratégias para promoção do vocabulário

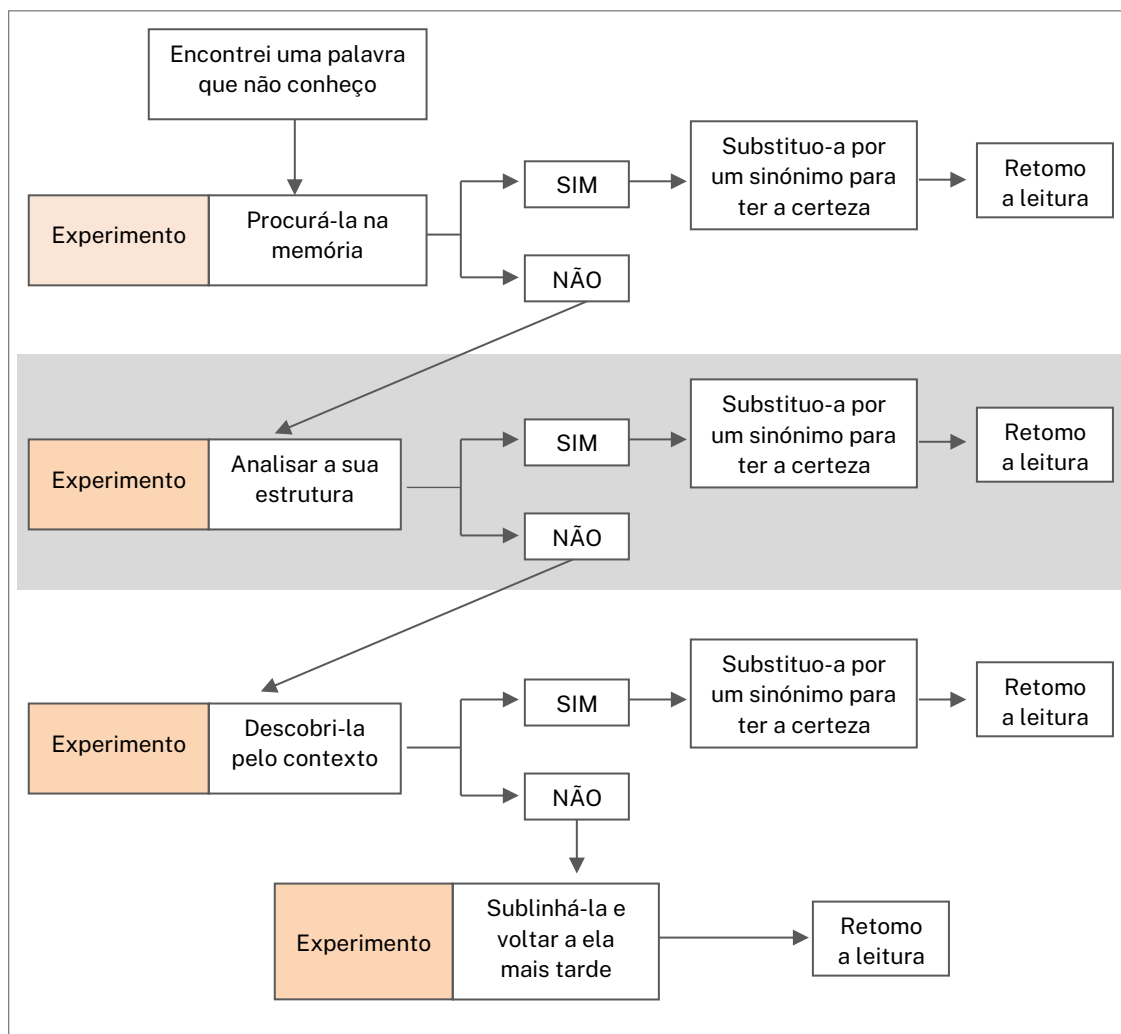


Fonte – Baseado em Stevens & Vaugh (2019)

Uma outra equipa de investigadores, Meneses et al. (2022), estuda e apresenta a seguinte proposta para promoção e incremento do vocabulário, no âmbito da leitura estratégica: o docente propõe a leitura de um texto, e os estudantes, à medida que leem, perguntam-se se compreendem o que estão a ler. Caso não compreendam, procedem à identificação da palavra ou segmento textual que não compreendem. Perante uma palavra “desconhecida” devem procurar no texto alguma informação que ajude a compreender o significado da palavra; analisar a palavra para identificar um eventual prefixo ou sufixo e o seu sentido; reler a frase sem a palavra e pensar no sentido que essa palavra tem e parece acrescentar no enunciado em que surge.

Duarte et al. (2011) referem que quanto maior for o capital lexical dos alunos maior será a sua capacidade de compreensão de textos e mais eficiente será a sua produção escrita, daí que seja de extrema importância, por um lado, expor os alunos a interações orais de qualidade, ler textos de vários géneros com sintaxe complexa e riqueza de vocabulário, e por outro, analisar os constituintes das palavras cujo significado é desconhecido. Sugerem mesmo o seguinte percurso:

Esquema 2 – Estratégias para descoberta do significado



Fonte – Duarte et al. (2011, p. 27, destaque [fundo cinzento] das autoras)

Neste trabalho, o foco foi a concretização da segunda etapa, ou seja, o estímulo da compreensão leitora através da análise dos constituintes morfológicos das palavras construídas, desejando a autorregulação com recurso à gramática em geral, e ao conhecimento explícito dos processos de formação de palavras em particular.

3. Análise de constituintes morfológicos ao serviço da compreensão leitora: o caso do sufixo -idade

O processo de leitura requer a convocação de diversas fontes de informação presentes no texto e a mais evidente dessas fontes informativas são as palavras selecionadas pelo autor. Contudo, o acesso ao(s) significado(s) das palavras nem sempre é fácil, o conhecimento morfológico das palavras construídas² (isto é, das palavras formadas por processos de derivação e de composição) contribui para a descodificação de significados menos evidentes, ou mais complexos.

Para compreender de que modo se pode tirar partido do conhecimento da estrutura interna da palavra para a compreensão leitora, proceder-se-á à análise dos constituintes morfológicos³ de alguns nomes utilizados na caracterização de uma personagem, Sören, da obra *Saga de Sophia* de Mello Breyner:

Sören, pai de Hans, era um homem alto, magro, com os olhos cor de porcelana azul, os traços secos e belas mãos sensíveis, que mais tarde, durante gerações, os seus descendentes herdaram. Nele, como na igreja luterana, havia algo de austero e solene, apaixonado e frio. À casa e à família imprimia uma inominada lei de silêncio e reserva, onde o espírito de cada um concentrava a sua força. De certa forma Sören reconhecia o risco que corria: sabia que é no silêncio que se escuta o tumulto, é no silêncio que o desafio se concentra. Mas ele impunha a si mesmo e aos outros uma disciplina de **responsabilidade** e de escolha, dentro da qual cada um ficava terrivelmente livre. Havia porém algo de taciturno e ansioso em Sören: ele pensava talvez que a **integridade** humana, mesmo a mais perfeita, nada podia contra o destino. Do dever cumprido, da liberdade assumida, não esperava sucesso nem **prosperidade**, nem mesmo paz.

Os seus irmãos mais novos – Gustav e Niels – tinham morrido no naufrágio de um veleiro que lhe pertencia. Sören sabia que o seu barco era um bom barco onde ele próprio inspecionara com minúcia cada cabo e cada tábuia, sabia que os seus jovens irmãos eram perfeitos homens do mar e hábil e competente o capitão a quem tudo entregara. No entanto,

² Utilizamos a expressão “palavras construídas” para referir as palavras que resultam da aplicação dos processos de formação de palavras do português. Estas palavras podem ser formalmente idênticas a palavras portadoras dos mesmos elementos afixais, herdadas ou importadas do latim, que serão complexas, mas não derivadas em português. Veja-se Rodrigues (2016, p. 74): “São palavras complexas as que apresentam, para além destes constituintes, outros morfemas, como afixos derivacionais ... A distinção entre o carácter derivado vs. não derivado do lexema apoia-se na possibilidade de o lexema ser construído em português, ou seja, de obedecer aos parâmetros formais e semânticos de formação de palavras que estão disponíveis em português. Quer isto dizer que mesmo que um lexema apresente correspondente em latim, se esse lexema mostrar constituintes morfológicos e um padrão de construção ativos em português, é considerado derivado”.

³ Ao longo do trabalho utilizamos a expressão “análise em constituintes morfológicos” para a identificação dos constituintes morfológicos que atuam nos processos de formação de palavras. Essa análise formal é acompanhada da correspondente dimensão semântica.

o navio naufragou quando a experiência e o cálculo não mediram exatamente a força e a **proximidade** do temporal.

Mal a notícia do naufrágio foi confirmada pelo cargueiro inglês que dois dias depois recolhera ao largo os destroços do veleiro desmantelado – o mastro partido, as bóias, o bote virado – Sören vendeu os seus barcos e comprou terras no interior da ilha. Dizia-se mesmo que nunca mais olhara o mar. Dizia-se mesmo que nesse dia tinha chicoteado o mar.

Andresen, Sophia de Mello Breyner (2005).
Histórias da terra e do mar (21.ª ed., pp. 77-78). Texto Editores (destaques nossos).

Neste excerto, o conhecimento que o leitor tem da personagem resulta da articulação de várias estratégias: a sua caracterização física, a sua caracterização psicológica, o relato de um evento marcante ocorrido no passado e a utilização de diversos recursos linguísticos como a adjetivação e a comparação.

A caracterização psicológica da personagem faz-se por via inferencial, por recurso à adjetivação e ainda pela associação a Sören de um conjunto de nomes: *disciplina, dever, responsabilidade, integridade e prosperidade*.

Do ponto de vista morfológico, estes nomes são diferentes. *Disciplina* e *dever* são nomes simples⁴, isto é, são constituídos por um radical e um constituinte temático (caso de *disciplina*) e têm um significado não construído, monolítico, que corresponde ao significado desse radical. Já *responsabilidade, integridade e prosperidade* são nomes constituídos por uma base e um sufixo. São palavras complexas e derivadas, uma vez que “apresentam, para além destes constituintes, outros morfemas, como afixos derivacionais” (Rodrigues, 2016, p. 74). Também o seu significado é complexo, resultando da articulação do significado do radical com o significado do sufixo.

Quadro 1 – Estrutura dos nomes derivados

Estrutura		
base ⁵		sufixo
palavra	responsável	-idade
radical	integr-	
	prosper-	
adjetivo		

Fonte: autoria própria

O reconhecimento da estrutura morfológica dos nomes permite aceder à sua estrutura semântica, uma vez que uma estrutura morfológica construída gera uma estrutura semântica construída: “Tomam-se, portanto, em consideração as

⁴ Segue-se a perspetiva de Rodrigues (2016, p. 74): “Designam-se por palavras simples aquelas que possuem como constituintes morfológicos apenas o radical e o constituinte temático ou apenas o radical”.

⁵ Segue-se a perspetiva de Rio-Torto (2020, p. 3029): “A derivação é um processo morfológico de formação de palavras que implica a adunção de um afixo a uma base, a qual pode ser um radical ou um tema e ainda, em certos casos, uma palavra.”

prestações morfológicas e semânticas do sufixo, da base e da regra que permitem gerar a palavra. Desta forma se constroem as estruturas morfológica e semântica das palavras complexas” (Barbosa, 2014, p. 75). Os dois lados da palavra, forma e significado, sustentam-se mutuamente. Consequentemente, o significado destes nomes pode descrever-se do seguinte modo:

- *responsabilidade* – ‘condição / qualidade / facto de ser responsável’;
- *integridade* – ‘condição / qualidade / facto de ser íntegro’;
- *prosperidade* – ‘condição / qualidade / facto de ser próspero’.

O significado destes nomes reflete a sua estrutura construída. Como são formados pelo mesmo sufixo, apresentam a mesma estrutura de significado, idêntica e bipartida, resultante da articulação do significado do sufixo com o significado da base adjetival. Verifica-se que o significado do sufixo se manifesta do mesmo modo em todos os nomes: ‘condição / qualidade / facto de’. “Os nomes deadjetivais sufixados construídos com base em radicais adjetivais são conhecidos por nomes de “qualidade” ou nomes de “propriedade”, porque denotam propriedades, qualidades ou características expressas pela base adjetival (a *dureza/salinidade* da água)” (Rio-Torto, 2016, p. 136). Efetivamente, à semelhança do que acontece com qualquer palavra simples, os afixos têm um significado próprio, que surge sempre que são utilizados e que colabora para a construção do significado da palavra complexa. Em todas as palavras que forma, o sufixo *-idade* apresenta o mesmo significado abstrato, ‘condição / qualidade / facto de’. Portanto, o sufixo forma nomes abstratos.

De que modo pode esta informação tornar-se útil para a caracterização da personagem Sören durante a leitura do excerto do texto literário em análise? Estes nomes são utilizados para fazer a caracterização psicológica das personagens: os nomes indicam qualidades que lhe são atribuídas. Mas esta é uma significação abstrata, criada pelo sufixo. E, para os alunos, aceder a um significado abstrato não é fácil. Assim sendo, desmontar a palavra, compreender a sua estrutura morfológica e decompor o significado, dá acesso direto à base adjetival, portadora de um significado mais fácil de ligar à personagem (que morfossintaticamente é identificada/referida através do nome).

A identificação da base permite a elaboração de afirmações como:

- *Sören é responsável.*
- *Sören é íntegro.*
- *Sören é próspero.*

Estas asserções tornam claro e acessível ao aluno o carácter de Sören. Esta clareza e acessibilidade decorrem da eliminação de um valor semântico abstrato, o do sufixo *-idade*.

Com este tipo de exploração metalinguística, o aluno compreende que o conhecimento morfológico tem implicações não só para a leitura, mas que também

afeta o domínio sintático. Praticar e consolidar este conhecimento fornece ao aluno ferramentas para desenvolver a sua proficiência linguística.

Em forma de síntese, poder-se-á perguntar: o que se ficou a saber sobre o sufixo *-idade*?

- tem um significado estável, ‘condição / qualidade / facto de’;
- forma nomes do género feminino;
- impõe restrições à base:
 - adjetivo;
 - radical ou palavra.

Como se viu, algumas destas propriedades, significado e género feminino, passam para os nomes formados pelo sufixo. Todos esses nomes são femininos e todos apresentam um significado que pode parafrasear-se por ‘condição / qualidade / facto de ser Adj’. Conhecer o sufixo é conhecer parte do significado de todos os nomes por ele formados.

O conhecimento do sufixo, e do seu processo de formação de palavras, permite não apenas aceder, pelo menos em parte, ao significado dos nomes por ele formados, mas permite também criar nomes novos, como:

- *azul > azulidade*;
- *corajoso > corajosidade*.

Os nomes *azulidade* e *corajosidade* não estão atestados. Encontra-se apenas uma ocorrência de *azulidade* em <https://ipbeatrizja.blogspot.com/2020/12/a-azulidade-do-azul-do-ceu.html>, com recurso a aspas, sugerindo-se o sentimento de novidade suscitado pela palavra. No entanto, perante estes nomes, um falante reconhece o seu significado. Isto acontece porque conhece as bases e conhece o sufixo, sabe que todos os nomes formados por *-idade* significam ‘condição / qualidade / facto de ser Adj’, ou seja, ‘a condição / a qualidade / o facto de ser azul’, ‘a condição / a qualidade / o facto de ser corajoso’. Este é um conhecimento não explícito a que os falantes acedem e que lhes permite utilizar, e compreender, a sua língua. No processo de ensino, este conhecimento passa a explícito, os alunos descobrem que sabem “porque é que é assim”.

Dominar explicitamente os mecanismos da língua contribui para uma melhor compreensão leitora, como se expôs, mas também promove a capacidade de autocorreção e de seleccionar os recursos mais eficazes, por um lado, para construir o discurso e, por outro, para aceder ao significado textual.

4. Sören: integridade, prosperidade, responsabilidade Um percurso didático (PD)

A proposta que se apresenta nesta secção é um *percurso didático* (PD), na medida em que se trata de um “conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um texto, género textual ou agrupamento de textos com características semelhantes, privilegiando uma estreita articulação entre gramática e texto, numa perspetiva que inclui não apenas a produção, mas também a leitura (e análise) de texto” (Jorge, 2019, p. 61). Trata-se, portanto, de um dispositivo que implica observação, registo de dados, partilha/discussão/análise de resultados, orientada pela reflexão metalinguística (Jorge, 2019; Coutinho, 2023a, 2023b, 2025a) e por “uma didática (integral) do funcionamento (textual, discursivo e gramatical) da língua” (Coutinho, 2025a, s.p.).

Este PD tem como destinatários privilegiados os alunos de todo o 3.º Ciclo do Ensino Básico e foi concebido em função de três etapas – cada uma visando uma ou mais capacidades específicas –, estruturadas em passos:

Quadro 2 – Percurso didático “Sören: integridade, prosperidade, responsabilidade”

Etapa 1 – Compreensão (Leitura)		
1.º passo Leitura da obra “Saga”, excerto de Sören	• Pré-leitura: Interação breve, subordinada à questão <i>Por que razão(ões) há pais que escolhem/impedem ou forçam os seus filhos a determinada profissão?</i> • Leitura expressiva (pelo professor). • Leitura silenciosa (pelos alunos), acompanhada de sublinhado das palavras /expressões que contribuem para a caracterização física e psicológica de Sören.	Observação ↓ Registo (individual)
2.º passo Caracterização de Sören	• Preenchimento individual de grelha com características físicas, psicológicas e comportamentais de Sören (a partir das expressões sublinhadas). • Partilha de ideias (e completamento da grelha).	↓ Análise (coletiva)
3.º passo Análise textual (estrutura, intencionalidade)	• Análise coletiva: - estrutura de tipo descritivo, organizada por blocos: - características físicas; - características psicológicas; - intencionalidade da descrição: conhecer Sören para perceber a sua atitude perante o desejo de Hans (ser marinheiro, capitão de um navio): - facto familiar que justifica a atitude de Sören (não querer que o filho seja marinheiro); - argumento (exemplar) – a morte de familiares conduz ao abandono/recondução da vida profissional.	↓ Reflexão metalinguística
Etapa 2 – Reflexão metalinguística (Gramática)		
4.º passo Análise e manipulação morfológica	• Análise coletiva dos nomes complexos que textualizam as principais características de Sören: <i>integridade, prosperidade, responsabilidade</i>: - delimitação de constituintes e descoberta do significado dos mesmos (base e sufixo <i>-idade</i>);	↓ Reflexão metalinguística

Etapa 1 – Compreensão (Leitura)		
	- associação à caracterização psicológica de Sören (traços de carácter, qualidades duráveis vs. estados de espírito momentâneos); - listagem de outros nomes com o sufixo <i>-idade</i>; - criação de neologismos com as mesmas características (nomes complexos com o sufixo <i>-idade</i>); - sistematização escrita das características do sufixo <i>-idade</i>. • Laboratório gramatical: análise de outros vocábulos constituídos por base + afixo). Por exemplo: - <i>apaixonado, inomimado, cumprido, desmantelado, assumida</i> (sufixo <i>-do</i>); - <i>descendente, competente</i> (sufixo <i>-nte</i>).	
Etapa 3 – Produção textual (Escrita)		
5.º passo Produção de texto descritivo (retrato)	• Produção de um ou dois parágrafos descritivos da personagem Hans, filho de Sören, integrando nomes complexos, constituídos por base + sufixo <i>-idade</i>.	↓ (Re)utilização oportuna e consciente

Fonte: autoria própria

A Etapa 1 do PD visa um trabalho pedagógico que parte de uma breve interação oral professor-alunos, no sentido de os alunos ativarem o seu conhecimento prévio relativamente à temática (pré-leitura); esta tarefa pode contemplar um registo no quadro/caderno diário de ideias chave e palavras-chave, por parte dos alunos, bem como um diálogo orientado para a verbalização de nomes complexos que integrem o sufixo *-idade* (a partir, por exemplo, dos adjetivos que lhes deram origem) – por exemplo, *responsável /responsabilidade*.

A leitura do texto é feita faseadamente: parte-se da audição da leitura expressiva por um leitor fluente – o que, por si só, já favorece a construção de sentidos do texto (Borges & Viana, 2020; Viana & Ribeiro, 2020) – para uma segunda leitura, individual, silenciosa e com uma tarefa que visa a autogestão da compreensão (necessidade de sublinhar os adjetivos, os nomes e as expressões que permitem caracterizar Sören). O trabalho pedagógico com os termos “integridade”, “prosperidade” e “responsabilidade” é iniciado, portanto, neste momento.

A leitura silenciosa pode ser complementada com uma outra tarefa associada à automonitorização. O professor pode orientar os alunos para que destaquem palavras/expressões/trechos eventualmente difíceis de compreender, para depois, num segundo momento, serem sensibilizados para a análise do contexto a fim de descobrirem o significado dessas palavras e/ou expressões (Viana et al., 2010). O professor também pode verbalizar de que forma se resolvem eventuais dificuldades de compreensão. Giasson (2000) apresenta um exemplo elucidativo desta situação: “os alunos não compreenderam uma parte do texto e não sabem o que fazer para saírem do impasse. O professor expõe então o raciocínio que ele próprio faria interiormente para resolver o problema encontrado” (p. 211).

Os passos 2 e 3 poderão já ser encarados como momentos em que se acede e aprofunda a construção do sentido do texto, a partir da compreensão de estruturas linguísticas várias, das mais simples às mais complexas, do léxico em contexto, das informações e valores culturais ou sociais, implícitos ou explícitos – quer isto dizer que a reflexão metalinguística, explícita e colaborativa, pode (e deve) ser iniciada neste momento de partilha.

Na Etapa 2 a análise morfológica ganha forma e o conhecimento morfológico é efetivamente colocado ao serviço da compreensão leitora. Nesse sentido, propõe-se que o percurso a realizar com os alunos assuma contornos semelhantes aos da análise apresentada na secção 2, com as devidas adaptações pedagógico-didáticas, em termos conceptuais e terminológicos.

Tomando como ponto de partida o já exposto, e apesar de o principal objetivo do PD ser a leitura do texto (literário), podem desenvolver-se várias atividades que visam fortalecer o conhecimento linguístico. A metodologia a seguir poderá ser, por exemplo, a da aprendizagem pela descoberta (Hudson, 1999) ou, mais especificamente, o laboratório gramatical (Duarte, 2008) entre outros. Ou ainda outra, que incida na “aprendizagem pela descoberta”, implicando observação e manipulação de dados, a descoberta de regularidades, a sistematização de conclusões. Apresentam-se, no Quadro 3, algumas propostas de tarefas que visam o desenvolvimento do conhecimento morfológico.

Quadro 3 – Tarefas que favorecem o desenvolvimento do conhecimento morfológico (derivação afixal)

Tarefas	Objetivo(s)
1. Levantamento de palavras construídas pelo sufixo <i>-idade</i> (ou qualquer outro), numa segunda leitura do texto	• Treinar a análise morfológica.
2. Análise da estrutura morfológica dessas palavras (base + sufixo)	• Treinar a análise morfológica. • Reconhecer/delimitar o sufixo (por exemplo, o sufixo é <i>-idade</i> ou <i>-dade</i>?). • Reconhecer a base (palavra, radical, tema).
3. Paráfrase do significado das palavras construídas (pode recorrer-se ao dicionário)	• Aceder ao significado de forma disciplinada; • Praticar o uso de dicionários; • Distinguir entre essencial e acessório.
4. Análise do significado da base e do significado do sufixo	• Aceder ao significado de forma disciplinada; • Distinguir entre essencial e acessório; • Apurar o significado do sufixo, independentemente da palavra em que surge; • Consolidar o reconhecimento da base e do sufixo.
5. Identificação categorial das palavras formadas pelo sufixo	• Consolidar o conhecimento sobre as classes de palavras (para sistematizar a informação sobre a classe de palavras, por exemplo, do nome).
6. Identificação da classe de palavras da base	• Consolidar o conhecimento sobre as classes de palavras (para sistematizar a informação sobre a classe de palavras, por exemplo, do adjetivo).
7. Produção de uma frase com cada uma das bases e com cada um dos nomes construídos.	• Consolidar o conhecimento sobre as classes de palavras.

Tarefas	Objetivo(s)
7.1. Explicitação das diferenças encontradas nas frases.	• Compreender as diferenças semânticas e funcionais das classes de palavras (nomes e adjetivos). • Identificar eventuais situações de regência preposicional (comuns, por exemplo, em nomes abstratos construídos). • Apurar o conhecimento do semantismo da palavra construída.
8. Formação de palavras com o sufixo. 8.1. Partilha do significado das palavras com os colegas. 8.2. Redação de frases/textos com as palavras criadas.	• Usar, de modo consciente, a língua como instrumento da imaginação e da criatividade.

Fonte: autoria própria

Por fim, a Etapa 3 incide na (re)utilização do conhecimento morfológico adquirido nas duas etapas anteriores. Pode, por exemplo, solicitar-se aos alunos a redação de um breve texto descritivo de uma outra personagem do conto “Saga” (por exemplo, Hans, já que a descrição de Sören “antecipa”, contextualiza, o carácter do filho), com recurso a nomes complexos (atestados ou neologismos) com o sufixo *-idade*. Apresenta-se abaixo um exemplo de tarefa a realizar após a leitura integral do conto “Saga”.

Instrução

*Num parágrafo, descreve Hans, filho de Sören. Utiliza neologismos com o sufixo *-idade*. Partilha com a turma a tua produção textual.*

Cenário de resposta (exemplo)

*Hans, apesar de compreender os receios de seu pai, não abandona os seus sonhos. Tem consciência da **azulidade** do oceano, da sua imensidão, sente a sua **perigosidade**, mas também sabe que com a **corajosidade** que habita em si conseguirá vencer o mar, os ventos e as marés. Será capitão de um navio. Sabe que será feliz!*

Com esta atividade não apenas se mobiliza o conhecimento morfológico anteriormente adquirido, como também se usa, de modo consciente, a língua como instrumento da imaginação e da criatividade, evidenciando-se e valorizando-se, numa prática com traços de “escrita criativa”, a plasticidade da língua. Para além disso, uma atividade deste tipo permite desenvolver competências complexas de leitura (compreensão crítica) e de escrita compositiva, de forma crítica e criativa, indo ao encontro de uma didática integral (Coutinho, 2025a, 2025b). A atividade final tem ainda outra potencialidade, a nosso ver: mostra que aprender gramática pode ser, de facto, estimulante e útil – e que “deixar de ensinar gramática” (Reis, 2025) não é uma opção, nas aulas de Português.

5. Considerações finais

Em boa verdade Lajolo (2022, p. 54) considera, a propósito do ato de ler e compreender, que ler um texto “não é decifrar como num jogo de adivinhações o sentido do texto”, é antes “oferecer meios para que o leitor, a partir do texto, atribua sentidos e significados ao que lê”.

O PD apresentado exemplifica isso mesmo, assumindo que o conhecimento morfológico pode ser uma ferramenta eficaz ao serviço da compreensão leitora e da produção textual. Ainda que o texto selecionado seja literário e surja associado ao 8.º ano do Ensino Básico (de acordo com os normativos em vigor), isso não invalida que o mesmo texto não possa ser abordado noutros anos de escolaridade ou ciclos de ensino ou que a metodologia proposta – análise morfológica e percurso didático – sirva outros textos (literários, jornalísticos, publicitários, do quotidiano, técnicos...) ou outros conteúdos gramaticais. De facto, tal como referem Fonseca e Fonseca (1977, p. 124), as atividades “ligadas à exploração do texto”, por norma “partem de um texto e/ou conduzem a um texto” (não raras vezes texto literário). O que significa que o objetivo é, para além da fruição textual decorrente da aquisição de hábitos de leitura e da eficiência na interpretação de textos, a capacidade e desenvolvimento das competências expressivas, a produção escrita e/oral. E nesta linha de pensamento, Lomas (2006) defende que a gramática deve ser pensada e encarada, em contexto de sala de aula, como um suporte à aprendizagem e utilização/receção da língua, ou seja, da comunicação.

Em jeito de conclusão, rematamos este texto com a relevância do PD enquanto dispositivo didático orientado simultaneamente para o texto (compreensão/leitura e produção/escrita) e para a gramática (reflexão metalinguística). Esta articulação pode ser construída a partir de qualquer texto (literário ou não literário). No caso em apreço, visa, num primeiro momento, aceder à compreensão leitora através de ou com o auxílio da gramática (conhecimento morfológico). Num segundo momento, as práticas pedagógicas conduzem ao desenvolvimento da consciência morfológica que contribui para a gestão da metacompreensão, nomeadamente no que toca aos processos de autorregulação, durante a leitura (Viana et al., 2010; Meneses et al., 2022; Ferreira, 2024). Dito de outro modo, o PD proposto mostra que os diferentes domínios do Português (Leitura, Educação Literária, Gramática e Escrita) constituem uma encruzilhada, nada estanque nem espartilhada, em que a mobilização de conhecimento lexical e morfológico pode estar ao serviço da compreensão leitora e da produção textual. Em última análise, este PD ilustra, também, as potencialidades da já referida “uma didática (integral) do funcionamento (textual, discursivo e gramatical) da língua” (Coutinho, 2025a, s.p.).

Referências bibliográficas

- Barbosa, A. (2014). Estrutura semântica de -ismo. *Diacrítica*, 28(1), 73-102.
- Borges, M., & Viana, M. L. (2020). *Ouvintes sortudos: Um programa de promoção da fluência leitora – 2.º ano*. ME / PNPSE.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. Spiro, B. Bruce & E. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education* (pp. 453-481). Lawrence Erlbaum Associates.
- Correia, M., & Lemos, L. (2005). *Inovação lexical em português*. Colibri / APP.
- Coutinho, A. (2025a). O conhecimento da “língua em ação”: interpelações teóricas e didáticas: theoretical and didactic questions. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 41(1). <https://doi.org/10.1590/1678-460X202541170105>
- Coutinho, A. (2025b, 3 de novembro). Para uma didática integral. *Público*. <https://www.publico.pt/2025/11/03/opiniao/opiniao/didatica-integral-2153243>
- Coutinho, A. (2023a). Percursos didáticos em gramática e texto (adoções e adaptações). In L. Graça, E. Lousada, L. Bueno & M. Gonçalves (Orgs.), *Da Didática de Língua(s) ao seu Ensino: Estudos de homenagem ao Professor Joaquim Dolz* (pp. 171-192). Pontes.
- Coutinho, A. (2023b). Da gramática ao contexto – um percurso didático. In T. Oliveira, C. Teixeira, I. Marques, R. Rosa, M. Gonçalves & H. Valentim (Orgs.), *Gramática e texto: Contextos, usos e propostas didáticas* (pp. 167-188). Colibri / CLUNL.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. DGIDC.
- Duarte, I. et al. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical*. DGIDC.
- Ferreira, P. (2024). Caderno diário vs. Diário de aprendizagem – um instrumento pedagógico em Relações Humanas e Comunicação Organizacional. In S. Lopes, S. Faria & S. Monteiro (Coords.), *Metodologias e práticas educativas no Ensino Superior: Visões multidisciplinares* (pp. 155-168). Almedina.
- Fonseca, F. I., & Fonseca, J. (1977). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Almedina.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura* (2.ª ed.). ASA.
- Hudson, R. (1999). Grammar teaching is dead – NOT! In R. Wheeler (Ed.), *Language alive in the classroom* (pp. 101-112). Greenwood.
- Jorge, N. (2019). A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático. In *Atas do 13.º ENAPP* (pp. 59-70). APP.
- Lajolo, M. (2022). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. Ática.
- Lomas, C., (2006). *O valor das palavras (II): Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. ASA.
- Meneses, A., Veas, M. G., Espinoza, T., Soto, M. F., Fernández, P., & Huaiquino, N. (2022). *Lectura estratégica colaborativa. ¿Cómo enseñar estrategias para la comprensión lectora?* Santiago de Chile.
- Reis, B. (2025, 25 de outubro). E se deixássemos de ensinar gramática? *Público*. <https://www.publico.pt/2025/10/25/sociedade/opiniao/deixassemos-ensinar-gramatica-2151975>
- Rio-Torto, G. (2020). Derivação. In E. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português*, III (pp. 3020-3234). FCG.
- Rodrigues, A. S. (2016). Noções basilares sobre a morfologia e o léxico. In G. Rio-Torto, A. Rodrigues, I. Pereira, R. Pereira & S. Ribeiro, *Gramática Derivacional do Português* (pp. 35-134). Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Stevens, E. A., & Vaughn, S. (2019). Interventions to promote reading for understanding: Current evidence and future directions. In J. Dunlosky & K. A. Rawson (Eds.), *The Cambridge handbook of cognition and education* (pp. 381-408). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108235631.016>
- Viana, F. L, Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, I. (2010). *O ensino da compreensão leitora: Da teoria à prática pedagógica*. Almedina.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2020). Ler fluentemente é indispensável à compreensão da leitura. *LER – Leitura, Escrita, Recursos*. <https://ler.edulog.pt/texto/fluencia-e-compreensao-na-leitura-recomendacoes>.

Documentos curriculares de referência

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais, Português, 8.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_8a_ff.pdf