



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Ampliação vocabular a partir do estudo da prefixação e da sufixação num 5.º ano de escolaridade

Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de
Educação de Coimbra

Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia
de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Ana Maria Dos Santos Melo

Ampliação vocabular a partir do estudo da prefixação e da sufixação num 5.º ano de
escolaridade

Relatório Final de Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e
Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra
para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Natália Albino Pires

Outubro, 2024

Ampliação vocabular a partir do estudo da prefixação e da sufixação num 5.º ano

Resumo: Aquilo que outrora se mostrava essencial ao ser humano para a prática de uma cidadania plena e para a perceção daquilo que o rodeava era-lhe, seguramente, menos exigente no sentido que a mudança se sentia mais lenta. Atualmente, vivem-se tempos de eterna mudança. Os incessáveis avanços científicos, tecnológicos e culturais, requerem ao ser humano uma atenção redobrada de tudo aquilo que o rodeia assim como uma compreensão plena.

Para os futuros cidadãos, os jovens de hoje, é fundamental que o papel das escolas se evidencie diferente pois, para além do saber científico, é necessário aprimorar competências relacionadas aos tempos que vigoram. Assim, torna-se altamente importante capacitar os jovens de competências tecnológicas, visuais e científicas. É ainda necessário estimular o pensamento crítico e o pensamento reflexivo e ativar a capacidade de análise e de questionamento. É ainda necessário criar momentos de descoberta do eu para conseguir perceber mais facilmente o que o rodeia.

Neste sentido, acreditamos que a literacia nunca teve um papel tão importante como nos dias atuais. É imperioso formar nas escolas jovens capazes de ler eficaz e eficientemente. Jovens que consigam expressar-se de forma clara articulando a forma de expressão mediante o contexto. Assim, cremos que conhecer e usar conscientemente as regras da língua portuguesa, mais concretamente, no que diz respeito à formação de palavras por derivação, é altamente importante para conseguir chegar ao significado de palavras desconhecidas. Para além da regra é também importante conhecer o significado de afixos pois torna-se mais fácil retirar o significado de palavras desconhecidas.

Considerando o exposto, decidimos estudar o campo lexical de alunos que frequentavam o 5.º ano de escolaridade tendo como principal objetivo contribuir para a ampliação lexical desses mesmos alunos. Assim, planificámos duas sessões ligadas à prefixação e sufixação recorrendo à poesia pois acreditamos ser uma forma literária igualmente rica à corrente narrativa ou dramática.

Palavras-chave: Léxico, Prefixação, Sufixação, Poesia, Capacidade leitora

Vocabulary expansion based on the study of prefixation and suffixation in 5th grade

Abstract: What was once essential to human beings in order to practice full citizenship and perceive their surroundings was certainly less demanding in the sense that change felt slower. Today, we live in times of eternal change. Incessant scientific, technological and cultural advances require human beings to pay extra attention to everything around them and to fully understand it.

For the future citizens, the young people of today, it is essential that the role of schools is different because, in addition to scientific knowledge, it is necessary to improve skills related to the times. It is therefore highly important to train young people in technological, visual and scientific skills. It is also necessary to stimulate critical and reflective thinking and activate the capacity for analysis and questioning. It is also necessary to create moments of self-discovery so that they can more easily understand their surroundings.

In this sense, we believe that literacy has never played such an important role as it does today. It is imperative that schools train young people who are able to read effectively and efficiently. Young people who can express themselves clearly, articulating the form of expression according to the context. We therefore believe that knowing and consciously using the rules of the Portuguese language, specifically with regard to the formation of words by derivation, is highly important in order to be able to arrive at the meaning of unknown words. In addition to the rules, it is also important to know the meaning of affixes, as it makes it easier to derive the meaning of unknown words.

Considering the above, we decided to study the lexical field of 5th graders with the main aim of contributing to their lexical expansion. We therefore planned two sessions on prefixation and suffixation using poetry, as we believe it is an equally rich literary form as narrative or drama.

Keywords: Lexicon, Prefixation, Suffixation, Poetry, Reading skills

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. Importância da ampliação lexical para a compreensão leitora	6
2. A gramática nas aulas de Português	9
3. Ampliação lexical através do estudo da prefixação e da sufixação	13
4. A importância da poesia	19
5. A poesia na sala de aula	21
6. Ampliação lexical a partir do estudo da poesia	25
PARTE II – METODOLOGIA	28
1. Descrição do tipo de estudo	29
2. Apresentação do contexto em que decorreu a intervenção	32
3. Descrição da intervenção	33
3.1. Sessão 1 - 9 de maio de 2023 (aplicação do pré-teste)	33
3.2. Sessão 2 - 12 de maio de 2023	34
3.3. Aplicação do pós-teste (25 de maio de 2023)	35
4. Análise dos dados	35
4.1. Pré-teste	35
4.2. Pós-teste	41
5. Reflexão sobre os resultados	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
BIBLIOGRAFIA	55
APÊNDICES	61
ANEXOS	66

Lista de abreviaturas

1. AE – Aprendizagens Essenciais
2. PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
3. PNL – Plano Nacional de Leitura
4. TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Lista de figuras

Figura 1 - Modelo conceptual que inter-relaciona conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade da produção escrita. Adaptado de (Duarte, 2011, p. 11) **Erro!**

Marcador não definido.

Figura 2 - Esquema relativo aos constituintes da palavra alunos. (Villalva, 2007, p.17).. 14

Figura 3 - Subclasses de afixos da Língua Portuguesa. (Villalva, 2007, p. 78)..... 15

Figura 4 - A espiral da investigação-ação. Adaptado Cardoso, 2014 30

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Questão 1.1: Cria grupos de palavras com as palavras do quadro.	36
Gráfico 2 - Questão 1.2: Explica o teu raciocínio/ as tuas opções.	37
Gráfico 3 - Questão 1.3: Serias capaz de dizer o que significa cada um dos elementos repetidos nos grupos de palavras que fizeste?.....	37
Gráfico 4 - Questão 2.1: Cria grupos de palavras com as palavras do quadro.	38
Gráfico 5 - Questão 2.2: Explica o teu raciocínio/ as tuas opções.	39
Gráfico 6 - Questão 2.3: Identifica a parte comum de cada grupo de palavras apresentado no quadro.....	39
Gráfico 7 - Questão 2.4: Serias capaz de identificar a palavra que está na base/origem de cada uma das palavras do quadro?	40
Gráfico 8 - Questão 1.1: Cria grupos de palavras com as palavras do quadro.	41
Gráfico 9 - Questão 1.2: Identifica a classe de palavras a que pertence cada uma das bases (palavra de origem) dos grupos que fizeste.....	42
Gráfico 10 - Questão 1.3: Identifica o significado de cada um dos elementos repetidos nos grupos de palavras que fizeste.	43
Gráfico 11 - Questão 2.1: Cria grupos de palavras com as palavras do quadro.	44
Gráfico 12 - Questão 2.2: Identifica a palavra que está na base/origem de cada uma das palavras do quadro.	44
Gráfico 13 - Questão 2.3.: Identifica a parte comum a cada grupo de palavras apresentado no quadro.....	45
Gráfico 14 - Questão 2.4: Identifica o significado de cada um dos elementos repetidos nos grupos de palavras que fizeste.	46
Gráfico 15 - Questão 2.5: Identifica a classe de palavras a que pertence cada uma das bases dos grupos que fizeste.	46
Gráfico 16 - 1.1: Cria grupos de palavras com as palavras do quadro.....	48
Gráfico 17 - 1.1: Cria grupos de palavras com as palavras do quadro.....	48
Gráfico 18 - 1.3: Serias capaz de dizer o que significa cada um dos elementos repetidos nos grupos de palavras que fizeste?	49
Gráfico 19 - 1.3: Identifica o significado de cada um dos elementos repetidos nos grupos de palavras que fizeste.	49

Gráfico 20 - 2.1: Cria grupos de palavras com as palavras do quadro.....	49
Gráfico 21 - 2.1: Cria grupos de palavras com as palavras do quadro.....	49
Gráfico 22 - 2.3: Identifica a parte comum de cada grupo de palavras apresentado no quadro.....	50
Gráfico 23 - 2.3: Identifica a parte comum a cada grupo de palavras apresentado no quadro.....	50
Gráfico 24 - 2.4: Serias capaz de identificar a palavra que está na base/origem de cada uma das palavras do quadro?.....	50
Gráfico 25 - Questão 2.2: Identifica a palavra que está na base/origem de cada uma das palavras do quadro.	50

INTRODUÇÃO

Nunca os tempos exigiram aos membros das comunidades tantas competências. Hoje, para uma inserção plena na sociedade, os cidadãos terão de possuir aptidão tecnológica, criatividade, pensamento crítico e reflexivo. Terão de ser capazes de comunicar clara e eficazmente e também de compreender as informações variadas a que estão expostos. Estas competências são, naturalmente, reflexo da evolução permanente muito ligadas ao avanço tecnológico, científico e ao avanço da ciência. Cremos que são também reflexo das trocas culturais que se estabelecem diariamente no mundo.

As competências acima a floradas são obviamente competências do século XXI e, por essa razão, são tidas como essenciais aos alunos, pelo que deverão estar asseguradas no final do percurso escolar. Assim, e para que todos tenham as mesmas oportunidades, surgiu, em 2017, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) onde estão consagradas, para além de outros aspetos, as bases das competências necessárias para a integração plena na sociedade. Estas competências trabalhadas ao longo do percurso escolar servirão certamente de alicerces que permitirão a vida em sociedade, assim como permitirão a crescente evolução e solidificação das contínuas aprendizagens ao longo da vida.

Refletindo sobre as diárias evoluções que a humanidade provoca e, ao mesmo tempo enfrenta, importa salientar que as escolas têm, neste sentido, uma tarefa altamente ingrata. Por mais atentas que estejam às mudanças sociais, ainda que involuntariamente, estarão a formar cidadãos que vão ter sempre um choque com a realidade devido à volatilidade dos tempos.

Para minimizar este choque com a realidade, os professores têm um papel altamente importante na formação dos jovens. Para além de adotarem uma postura de guia da aprendizagem e de envolverem ativamente os alunos nas aprendizagens, têm também de estar a par das mudanças, dos problemas e das crises constantes nas diversas sociedades. Assim sendo, devem adotar um papel de investigadores juntamente com os alunos e deverão levar para a sala de aula, sempre que possível, situações ligadas a problemas reais e atuais.

Tendo em conta o explanado anteriormente, acreditamos que a base para uma melhor integração e relacionamento sociais recai na capacidade de compreender enunciados variados em contextos variados. Como sabido, o conhecimento lexical está estritamente ligado à compreensão leitora e, por sua vez, às competências da escrita e da

oralidade. Desta forma, pareceu-nos importante estudar o conhecimento vocabular de alunos que frequentam o 5.º ano de escolaridade e, conseqüentemente, contribuir para a sua ampliação.

Para que o nosso estudo fosse levado a cabo decidimos desenvolver duas sessões que tinham como objetivo alargar o conhecimento vocabular dos alunos através do estudo de palavras formadas por prefixação e por sufixação. Para além do enfoque relativamente à derivação por afixos, pareceu-nos importante e oportuno trabalhar esse conteúdo com recurso à poesia, forma literária que recebe pouca atenção tanto por parte dos agentes educativos como também do seio familiar. Cremos que a poesia, para além de um ótimo promotor de reflexão acerca das palavras e, conseqüentemente, de aquisição de significados variados, contribui também para o desenvolvimento moral e cívico dos alunos.

Neste ponto de vista, acreditamos que através da leitura e reflexão de textos poéticos, para além de promover a imaginação e a criatividade, é possível desenvolver de forma consciente emoções, sentimentos e atitudes que contribuirão para o conhecimento sobre si e sobre o mundo que o rodeia. Cremos, portanto, que através da poesia é possível formar cidadãos seguros, conscientes e informados acerca do que os rodeia e, por conseguinte, naturalmente mais preparados para a integração na sociedade e de praticar uma cidadania consciente.

Importa, ainda, salientar que a preparação deste estudo de caso foi construída sob as bases da metodologia de Investigação-Ação e foi, naturalmente, norteado pelos documentos normativos, mais concretamente as *Aprendizagens Essenciais* (AE) e também pelo PASEO.

Em síntese, com o desenvolvimento deste estudo pretendemos capacitar as crianças para a compreensão e sobretudo para o uso da regra da língua portuguesa no que diz respeito às palavras derivadas por prefixação e por sufixação. Acreditamos que conhecer os constituintes das palavras e manipulá-los, assim como conhecer o significado de prefixos e sufixos promove o conhecimento e memorização de novos vocábulos, ou seja, novos significados. Este processo convergirá numa leitura mais eficaz e eficiente, já que, quanto mais léxico uma criança albergar na sua memória, mais eficaz e eficiente será a leitura, a compreensão e a expressão. Por seu turno, também as produções escritas

serão mais significativas, mais ricas, mais diversas. No fundo, pretendemos contribuir para a literacia dos jovens socorrendo-nos do uso consciente das regras da língua.

Rematamos este capítulo com a apresentação das duas partes que constituem este trabalho. Na primeira parte, apresentaremos algumas reflexões acerca da importância da ampliação lexical e de como a variação do conhecimento lexical interfere na compreensão da leitura. Analisaremos a relação entre o léxico e o conhecimento das regras da língua portuguesa, nomeadamente na formação de palavras por derivação, assim como na importância de conhecer o significado de alguns afixos. Refletiremos sobre o papel da gramática no que diz respeito ao conhecimento e uso adequado da língua assim como na forma como é trabalhada em sala de aula. Por último, apresentaremos considerações sobre poesia, mais concretamente sobre o papel que ocupa na sala de aula e enquanto forma literária relativamente à possibilidade de gerar conhecimento sobre a língua, a história (e da história da língua) e sobre a tomada de consciência de si e do outro.

Na segunda parte definiremos o tipo de estudo efetuado, apresentaremos o contexto que serviu a amostragem para a realização deste trabalho e apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos em torno da prefixação e da sufixação.

Este trabalho terminará, naturalmente, com a explanação das considerações finais sobre os resultados do estudo efetuado em torno da prefixação e da sufixação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Importância da ampliação lexical para a compreensão leitora

O ato de ler não fica apenas pela junção das letras que compõem um texto. Para que o leitor retire significado do que lê é necessário que tenha desenvolvida a competência da compreensão daquilo que se lê, ou seja, compreensão leitora. Só assim é possível aceder de forma consciente à mais variada informação presente nos diversos contextos. No fundo, a leitura consciente permite compreender o mundo e permite a participação ativa na sociedade ao longo de toda a vida (Brites, 2020).

Extraír significado de um enunciado também permite obter novo conhecimento e, por conseguinte, solidificar aquele que fora obtido outrora, já que “a compreensão da leitura é, em simultâneo, um objetivo de aprendizagem e um meio de aceder ao conhecimento.” (Viana & Ribeiro, 2020a). Assim, compreender esse mesmo texto exige ao leitor a capacidade de lhe retirar a informação fundamental e juntá-la à informação por ele já possuída:

A compreensão da leitura pode ser conceptualizada como a extração e construção do sentido de um texto, operacionalizada através de uma representação mental coerente do mesmo, e que integra a informação veiculada pelo texto com a informação já possuída pelo leitor. (Viana & Ribeiro, 2020a)

Importa referir que para alcançar a compreensão leitora é necessário que o professor integre diferentes momentos de reflexão na leitura (antes, durante e depois). No fundo, capacitar um aluno a compreender um texto é pô-lo a pensar no que sabe acerca do assunto do texto, naquilo que percebeu efetivamente do texto e, se possível, acrescentar informação tendo em conta os seus conhecimentos prévios e ainda pô-lo a pensar na informação do texto e apreciá-la de forma crítica (Viana & Ribeiro, 2020a).

O caminho a traçar inclui criar situações que desafiem o aluno a pensar, que se situem além do que ele já consegue fazer sem dificuldades, proporcionando, em simultâneo, o apoio necessário para que aprenda a construir estratégias cognitivas e metacognitivas

que lhe permitam lidar com os desafios que lhe são propostos. Importa ter sempre presente que ensinar a compreender é ensinar a pensar. (Viana & Ribeiro, 2020a)

A facilidade com que o ser humano tem acesso a qualquer tipo de informação nos dias de hoje vem reiterar a ideia de que possuir a capacidade de ler e compreender é cada vez mais importante na sociedade atual. Por isso mesmo, os educadores/professores são (d)os primeiros a conduzir as crianças para uma apropriação completa da língua (nível metalinguístico) pois, como afirma Duarte (2008), “tomar consciência daquilo que sabemos sobre a nossa própria língua, transformar (aspectos d) o [sic] nosso conhecimento intuitivo num conhecimento reflexivo, objectivo, estruturado, constitui um enriquecimento intelectual de que nenhuma criança ou jovem deve ser privado.” (p.17). Neste sentido, os professores devem provocar uma evolução contínua do conhecimento da língua (vertente escrita e oral) com o objetivo de munir a criança de conhecimentos variados que potencialize a integração na sociedade e permita uma conduta cívica idónea (Duarte, 2008; Viana & Ribeiro, 2020a).

A par da capacidade da compreensão da leitura encontra-se o conhecimento e o desenvolvimento lexical. Atendendo a que o léxico da criança (começa e) aumenta a partir das interações sociais e da capacidade desta em manipular a consciência fonológica (capacidade de prestar atenção às unidades fonológicas da linguagem e eventualmente realizar transformações nelas (habilidades metafonológicas)) assim como do que vai armazenando na sua memória (consciência lexical), podemos estabelecer uma relação entre a memória fonológica e o conhecimento lexical (Duarte, 2008; Leitura Escrita Recursos [LER], s.d.; Viana & Ribeiro, 2020b).

Tendo em conta que a consciência fonológica é uma propriedade intrínseca aos mecanismos componentes do processamento da linguagem, a memória fonológica de trabalho e de acesso ao léxico mental permitem exactamente o processo e a organização da linguagem [...]. Por conseguinte, o maior ou o menor conhecimento lexical facilita ou dificulta o reconhecimento automático de palavras e é um fator determinante da leitura (Pires, 2016, p. 3)

Sintetizando, quanto mais interações a criança sofrer ao longo do seu desenvolvimento, maior será a sua capacidade de manipular a consciência fonológica e, naturalmente, maior será a memória lexical o que levará a alcançar uma leitura mais eficaz e mais eficiente. Por seu turno, a prática da leitura, poderá promover outras competências como a reflexão, a concentração, a comparação e a estruturação do pensamento (Brites, 2020; Pires, 2016; Teixeira, 2019; Viana & Ribeiro, 2020b).

Considerando a figura 1, podemos aferir que existe uma interdependência entre a leitura e o léxico o que nos permite reiterar as palavras de Brites (2020) “o conhecimento lexical promove a compreensão da leitura e esta, simultaneamente, constitui uma forma de desenvolvimento do conhecimento lexical”. (p.9). Podemos também concluir que o volume de leituras influencia a escrita, uma vez que também aqui se verifica uma relação de interdependência.

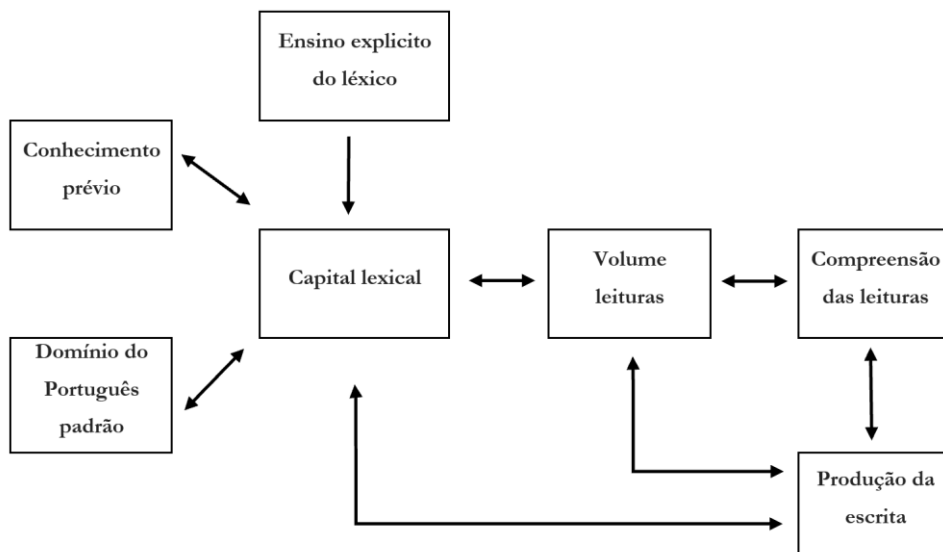


Figura 1 - Modelo conceptual que inter-relaciona conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade da produção escrita. Adaptado de (Duarte, 2011, p. 11)

Em suma, quanto mais interações e estímulos a criança sofrer durante o seu desenvolvimento por meio dos diversos agentes sociais: educadores/professores e pais e/ou os encarregados de educação (tendo por partida as suas curiosidades e indo ao

encontro daquilo que a rodeia) mais completo poderá ser o seu conhecimento lexical o naturalmente influenciará a leitura e escrita dessa criança (Brites, 2020; Pires, 2016).

É, forçosamente, necessário intervir e aumentar o capital lexical das crianças de modo a minimizar as dificuldades de aprendizagem da leitura, as dificuldades de compreensão leitora e de velocidade de leitura que vêm sido sentidas e constatadas. Em suma, é imperioso intervir para ajudar a criar leitores fluentes e eficientes. (Pires, 2016, p. 9)

2. A gramática nas aulas de Português

A língua “[...] é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. [...]” (Cunha & Cintra, 1992 citado em Trindade, 2013, p. 26) que permite a comunicação nesse mesmo grupo, mas também com diferentes grupos, uma vez que se assume como uma das formas de comunicação do ser humano. O facto de uma dada língua não ser estanque faz com que, ao longo dos tempos, sofra transformações (evolução). Transformações essas veiculadas pelos seus falantes por meio do uso que fazem das regras da sua língua e também da apropriação de vocábulos de outras línguas (Laranjeira, 2013; Trindade, 2013).

A sociedade portuguesa, outrora muito distante do conhecimento profundo da sua língua (devido à mescla de variantes faladas nos diversos contextos; pela não obrigatoriedade do seu ensino nas escolas (até à reforma pombalina); ou ainda pelo analfabetismo), foi, ainda assim, responsável pela sua evolução. Essa transformação e apropriação (lenta) da língua originou a necessidade de orientar e regular o seu uso. Para o efeito surgiram algumas gramáticas com o objetivo de auxiliar os seus falantes a conseguirem alcançar a faculdade de falar e escrever corretamente. Entenda-se então que gramática, segundo Duarte (2008), abarca o estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de um dado grupo como também os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento (Duarte 2008; Trindade, 2013).

Ainda em relação à sociedade, no que diz respeito ao uso e ao conhecimento que tem da sua língua, importa referir que cada cidadão se encontra em diferentes fases da

apropriação desta. Assim, e de acordo com Xavier (2013), podemos então apontar quatro estádios: no primeiro estádio, o falante ao utilizar a sua língua materna tem em conta a regra, mas não reflete sobre ela; no segundo estádio, o falante decide se o discurso está ou não de acordo com a regra; no estádio três, o falante usa e descreve, sem dificuldade, a regra por palavras suas; quarto e último estágio, o falante consegue descrever a regra em termos metalinguísticos. Aquando da entrada na escola, é espectável que a criança esteja no estádio segundo e que, ao longo da escolarização, sofra uma evolução positiva.

Direcionando o nosso olhar para o ensino da língua portuguesa nas escolas, ao longo dos anos, este foi-se ajustando tendo em consideração as novas necessidades da sociedade. Necessidades essas que são inegavelmente sentidas nas micro-sociedades, as escolas o que acarreta a necessidade de retificar o ensino da língua portuguesa e, por conseguinte, a atenção dada à gramática nas aulas de português (Trindade, 2013).

Atualmente, e considerando as *Aprendizagens Essenciais* como “documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*” (Direção-Geral da Educação [DGE]. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>), os professores e os alunos, terão de trabalhar de forma colaborativa e cooperativa para que, os últimos, se apropriarem da língua e que a utilizem de forma consciente. Quer isto dizer que a meta a alcançar será aquela que proporciona o conhecimento máximo da língua no que diz respeito ao conjunto de regras da língua de modo a empregarem-na de forma consciente quer no sistema oral quer no sistema escrito. Indo ao encontro do parágrafo anterior, neste ponto do conhecimento, os alunos situar-se-ão no estádio quarto (Duarte, 2008; Xavier, 2013).

Vista a importância da apropriação da gramática por parte dos alunos e do papel que os professores têm, evidentemente que não os poderemos deixar de fora desta equação. E, no que a eles diz respeito e, contrariamente às mudanças sofridas no mundo educativo nos últimos tempos, verifica-se que a maioria dos professores continua a utilizar, apenas, o método expositivo. Quer isto dizer que expõem o conteúdo e oferecem a regra para, posteriormente, entregarem fichas de trabalho (que, na maioria, são resolvidas pelos alunos de modo individual) (Xavier, 2013).

Ao longo das nossas reflexões, acreditamos que esta prática não se mostra suficiente, uma vez que coloca os alunos a reconhecer e a identificar conteúdos da língua em vez de os colocar a produzir e a explicar o seu emprego. Deste modo, para além de as tarefas serem rotineiras e pouco estimulantes para os alunos, esta metodologia não potencia a oportunidade de trabalhar a gramática com outros domínios (tais como a oralidade/escrita) de uma forma mais íntima e ainda outras competências, tais como a escuta ativa, a reflexão, o questionamento e o trabalho cooperativo (Xavier, 2013).

Podemos concluir, então, que este método tradicional se revela desmotivante para os alunos e, ainda, revela uma base bastante sólida da sua ineficiência, pois, segundo Xavier (2013),

É um método que, aliás, tem mostrado, ao longo de décadas, que os resultados a longo termo são pouco expressivos, sobretudo se associado à memorização em detrimento do treino. Sem memória não há conhecimento, no entanto, em língua, a memorização não se vale a si própria, o que contribui para a proficiência linguística é a sua aplicação, a prática, o seu uso [...] (p. 4)

Partindo do princípio de que a gramática é um dos domínios menos atrativos para os alunos, cabe ao professor criar estratégias adequadas aos seus objetivos de lecionação que cativem e envolvam o seu público. Atendendo à evolução constante da sociedade e no que isso acarreta para dentro das escolas, os professores, atualmente, têm mais facilidade de conseguir cativar os alunos e fazê-los grandes mestres no uso da sua língua recorrendo, por exemplo, às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (Xavier, 2013).

Aliando as TIC com matérias reais e atuais, certamente conseguirão aumentar a motivação dos alunos conduzindo-os ao seu propósito, ou seja, o desenvolvimento de várias competências, nomeadamente a capacidade de refletir, de questionar, de (recorrer e) aumentar o conhecimento prévio, de produzir enunciados claros e objetivos, entre outras. Competências essas que estão consagradas no PASEO, um dos documentos que norteia a prática educativa e, por conseguinte, o papel do aluno e o papel do professor

tendo em conta a formação de cidadãos conscientes e capazes de lidar com a constante mudança (Protásio, 2015; Xavier, 2013).

Outra forma de atrair a atenção dos alunos e fazê-los dominar o uso da sua língua prende-se com a criação de momentos lúdicos na sala de aula. Podem, por exemplo, abrir espaço a debates com situações controversas da sociedade. Ao fazê-lo estão a trazer para a sala de aula o conhecimento prévio dos alunos e conseqüentemente a promover a sua dilatação. Simultaneamente, os alunos estarão a trabalhar a capacidade crítica, reflexiva, questionadora, analisadora enquanto escutam ativamente os enunciados dos colegas e a trabalhar a oralidade quando produzem os seus enunciados apresentando o seu ponto de vista (Protásio, 2015).

Indo ao encontro do supramencionado, uma metodologia que permite aos alunos alcançar conscientemente conhecimento sobre a sua língua é o Laboratório ou Oficina Gramatical. Esta metodologia assenta na perspetiva de os alunos, partindo do conhecimento intuitivo da língua (conhecimento implícito), alcançarem a apropriação completa da língua (conhecimento explícito) desenvolvendo, conjuntamente, capacidades investigativas, já que nesta metodologia, os alunos assumem ativamente o papel de elemento central e ativo. Por seu turno, o professor assume o papel de guia devendo criar espaços para os alunos estabelecerem diálogo e construir conhecimento em grande grupo (Duarte 2008; Silvano & Rodrigues, 2010).

A implementação desta metodologia tem revelado vantagens ao nível instrumental e ao nível cognitivo. A nível instrumental está presente o uso da língua de forma “inconsciente” (conhecimento explícito). Ao nível cognitivo está a utilização das regras da língua com significado (conhecimento explícito). Podemos ainda afirmar que o aluno, ao estar envolvido nesta metodologia, consegue aperceber-se de que a língua pode ser observada, descrita e compreendida, conecções que este deve conseguir apreender durante estes momentos que trabalha ativamente sobre os conhecimentos (Duarte 2008; Silvano & Rodrigues, 2010).

Concluimos, portanto, que o trabalho em torno da gramática deverá ser fruto de reflexão sobre a língua por meio de aprendizagens significativas que leve à compreensão e ao seu bom emprego nas diferentes formas: escrita, leitura, expressão e compreensão oral. Desta forma, podemos afirmar que contribuimos para o desenvolvimento de

competências metalinguísticas nos futuros cidadãos, uma vez que adquirem a capacidade de manipular e refletir sobre aspetos da sua língua (Protásio, 2015).

Atendendo ao explanado, importa-nos também sublinhar Xavier (2013) no que diz respeito à utilização das “novas” metodologias em detrimento do tradicional, uma vez que, segundo o autor, ainda há lugar na sala pois “o estudo da gramática passa pela combinação de várias abordagens: [...] abordagem pela descoberta, pela comunicação, pelo ludismo, pelo recurso às tecnologias de informação e comunicação e inclusive pelo recurso pontual a abordagens tradicionais e dedutivas.” (p.9). Parece-nos evidente que o equilíbrio entre metodologias se mostra o caminho certo para que os alunos atinjam o último estágio de conhecimento sobre língua: o falante conhece a língua e é capaz de falar sobre ela em termos metalinguísticos (Xavier, 2013)

3. Ampliação lexical através do estudo da prefixação e da sufixação

O léxico de uma língua de uma dada comunidade não é estanque no sentido em que há a possibilidade de adicionar novas palavras por meio do uso que fazem da sua língua e das interações que têm com os seus membros e com os demais, uma vez que “os recursos disponíveis para a formação de novas palavras são vastos e a possibilidade de formação de novas palavras é uma realidade e uma necessidade.” (Laranjeira, 2013, p. 12).

Reafirmando a não estanquidade de uma dada língua é possível afirmar que o léxico é uma área em aberto sendo que ao longo dos tempos a tendência é ir expandindo tanto por meio da importação de palavras de outras línguas que não a portuguesa (estrangeirismos) como através das regras da própria língua: dos processos regulares de formação de palavras, através da junção de afixos (prefixos e sufixos) a formas base (Costa, 2013; Villalva, 2024).

Ainda em relação ao léxico, importa referir que o conhecimento lexical numa sociedade difere de membro para membro pois depende das palavras que cada um (re)conhece e a que consegue atribuir significado. Estas variações, como já averiguadas e explanadas anteriormente, são resultado do ambiente a que os membros da comunidade vão sendo expostos e em que estão inseridos (das ligações que estabelecem e com quem

estabelecem e de que forma as estabelecem), da escolarização, do volume de leituras que fazem, entre outros (Duarte, 2011; Laranjeira, 2013).

Na língua portuguesa, uma palavra é uma estrutura construída por vários andares em que, cada andar, pode, por si só, ser objeto de significado e/ou, potenciar novos significados. Assim, para que uma dada estrutura seja reconhecida como palavra é necessário que contenha uma estrutura interna específica (Villalva 2007).

Esta perceção ficará naturalmente mais perceptível se analisarmos o seguinte esquema que menciona os constituintes das seguintes palavras: *belos e maravilhosos*:

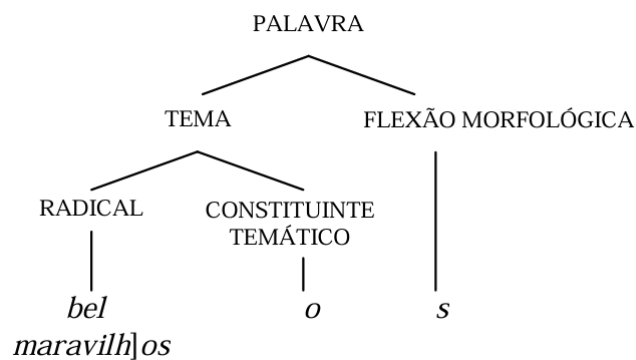


Figura 2 - Esquema relativo aos constituintes da palavra alunos. (Villalva, 2007, p.17)

Esmiuçando, e pegando na palavra *belos* como exemplo, concluímos que o tema [*belo*] é resultado do radical [*bel*] e do constituinte temático [*o*]. Ainda relativamente à morfologia, na língua portuguesa, é-nos possível gerar novos léxicos a partir dos já existentes. Havendo várias possibilidades para a formação de palavras, destacamos os seguintes processos morfológicos: a composição, a derivação (afixos), a flexão e a modificação (os três últimos são processos morfológicos concretizados por afixação) (Villalva, 2007).

Voltemos à palavra *belos*. Se a esta adicionarmos o afixo *-inhos*, obtemos uma nova palavra: *belinhos*; se adicionarmos o afixo *-eza*, teremos uma nova palavra: *beleza*. Se a esta adicionarmos o afixo *em-* produzimos uma nova palavra: *embeleza*. Sintetizando, se a uma dada estrutura (palavra, tema ou radical) adicionarmos uma nova categoria morfológica, o afixo, obtemos uma nova palavra (Costa, 2013; Moreira & Pimenta, 2016; Villalva, 2024).

Estreitando o nosso olhar para a formação de palavras através do processo morfológico da derivação, por afixação entende-se o processo morfológico que se desenvolve na formação de palavras quando um afixo (prefixo ou sufixo) se associa a uma forma base. Consoante a posição dos afixos, classificamos a formação de palavras por: prefixação ou sufixação ou ainda parassíntese (prefixação e sufixação). Assim, a prefixação ocorre quando a estrutura da base é alterada através da junção de um prefixo (à esquerda da base). A sufixação advém da alteração da estrutura base quando a esta se junta um sufixo (à direita da base). Por fim, a parassíntese, ocorre quando há em simultâneo uma alteração da estrutura base recorrendo a prefixos e sufixos. Sempre que surge uma nova palavra através da afixação há alteração na estrutura da base e, por sua vez, no significado da mesma (Costa, 2013).

A figura seguinte mostra, esquematicamente, as subclasses de afixos da Língua Portuguesa.

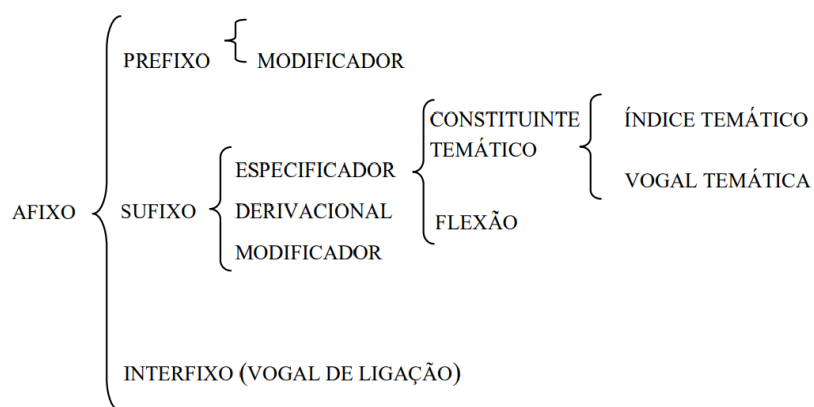


Figura 3 - Subclasses de afixos da Língua Portuguesa. (Villalva, 2007, p. 78)

Considerando o exposto anteriormente, e levando a derivação para as aulas de português, importa sublinhar que este processo poderá mostrar-se mais fácil devido à semelhança entre a palavra base e as palavras que dela podem advir, os elementos comuns. Assim,

Uma das razões pelas quais os falantes detêm um enorme capital lexical deve-se ao facto de adquirirem, rapidamente e sem esforço, novas palavras, uma vez que muitas delas possuem elementos comuns. À parte que é comum entre as palavras podem ser

acrescentadas unidades mínimas de significado, designadas morfemas, que permitem formar novas palavras. (Laranjeira, 2023, p. 14)

Atentemos, na palavra *casa*. A partir do seu radical (*cas*) podemos formar novas palavras, tais como: *casario*, *casebre*, *casita*, *casinha* e *casarão*. Olhemos agora para a palavra *ler*. A partir do seu radical (verbo) podemos construir palavras como *leitura* ou *leitor/a*. Para além das semelhanças nas palavras formadas por derivação estão as regras. Ou seja, compreender a regra e saber aplicá-la é altamente importante para a aptidão de formar novas palavras, novos significados e, por conseguinte, aumentar o leque vocabular que, por seu turno, ajudará a compreender melhor a leitura e fará com que os leitores venham a ser mais eficientes e fluentes.

Voltando, então, a utilizar como exemplo a palavra *ler*, foquemo-nos no prefixo *re-*. Ou seja, se à base (*ler*) adicionarmos o prefixo *re-* obtemos a palavra *reler*. Ainda que os alunos não conheçam a nova palavra, cremos que, ao conhecerem o significado do prefixo *re-* e ao conseguirem compreender e utilizar a regra de formação de palavras por derivação (dada a sua regularidade), rapidamente conseguirão construir novas palavras e usá-las nos mais variados contextos, tais como *refazer*, *reconstruir*, *reexplicar*, etc. Neste sentido, quando os alunos se confrontarem com uma palavra desconhecida, e conseguirem identificar o prefixo e associá-lo ao seu significado, facilmente conseguirão chegar ao significado da palavra como também cremos que facilmente conseguirão identificar a palavra base e o seu significado (Costa, 2013; Villalva, 2007).

Desta forma, estamos seguras de que, quando um aluno se defrontar com uma palavra desconhecida, irá sempre recorrer ao que está na base da sua formação. Deste modo, acreditamos que o aluno reunirá todas as competências adquiridas durante o estudo da formação de palavras por derivação, nomeadamente: identificação da palavra base e do seu significado; recurso à memória lexical e aos seus conhecimentos prévios; análise do contexto em que esta(s) seja(m) aplicada(s). Atendendo às relações gramaticais entre as várias palavras (frase), acreditamos que os alunos revelarão aptidão na compreensão do(s) seu(s) significado(s) (Costa, 2013; Duarte, 2011).

Acreditamos que, nos momentos de leitura, perante uma palavra desconhecida, esta capacidade de refletir sobre a regra se lhes apresenta como uma ferramenta

altamente importante. Possuir a capacidade de refletir e aplicar a regra de formação de palavras, assim como conhecer os significados de afixos e, simultaneamente, conseguir manipular todas as unidades que constituem as palavras, permitirá deduzir significados de palavras desconhecidas e, por conseguinte, melhorar a compreensão global de um texto. Este conhecimento da língua levará, portanto, o aluno a realizar uma leitura mais fluente e eficiente. Levará, certamente, o aluno a produzir enunciados (orais e escritos) mais ricos e variados, uma vez que o seu léxico é enriquecido por consequência da capacidade de manipulação da estrutura das palavras. (Duarte, 2011; Laranjeira, 2013; Oliveira, 2019;).

O papel do professor em sala de aula deverá ser o de guia, proporcionando aos alunos um papel altamente ativo na resolução de exercícios que não só tenham em consideração os seus conhecimentos prévios, como também partam de temas significativos para eles. Por outro lado, as tarefas a propor devem levar os alunos a refletir sobre a língua ao invés de os levarem apenas a reconhecer e a identificar conteúdos da língua. No fundo, o professor deve motivar os alunos para aquilo que são os seus objetivos, nomeadamente: tornar possível uma evolução positiva (e contínua) no que se refere ao uso e domínio rigoroso e consciente da língua portuguesa; na formação de leitores fluentes e eficientes e na criação de seres conscientes e conhecedores de si e daquilo que os rodeia, pois, tal como afirma Duarte (2011), “as palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos. É por isso fácil de compreender que exista uma correlação forte entre sucesso escolar e capital lexical.” (p.10)

Com efeito, o professor dos primeiros anos de ensino tem um papel muito importante, pois é muito por conta destes que as crianças ficam despertas para as palavras e para aquilo que elas transmitem. Nesse sentido, o trabalho contínuo à volta das palavras, conjugando com momentos de leitura, permite aos leitores encontros com múltiplos significados (alguns deles desconhecidos). O futuro leitor, a fim de alcançar os significados da leitura, vê-se “obrigado” a pôr em prática o conhecimento que adquiriu sobre a sua língua no que diz respeito à formação de palavras e à mapeação de significados, tal como reitera Duarte (2011):

[...], não há melhor forma de levar as crianças a desenvolver a sua consciência lexical do que envolvê-las em actividades (aparentemente apenas lúdicas) que as obriguem a concentrar-se ora na forma fónica das palavras, ora na sua forma ortográfica, ora na sua estrutura interna, ora nas condições que impõem ao contexto, ora no seu significado. Actividades deste tipo despertam-lhes a curiosidade para saberem mais acerca das palavras e promovem o domínio de estratégias autónomas de aprendizagem de palavras novas. (Duarte, 2011, p.25)

Parece-nos, então, que o estudo da prefixação e da sufixação “[...] é crucial quando ouvimos ou lemos palavras novas, pois podemos inferir o significado de algumas delas a partir do conhecimento dessas unidades e das regras da sua combinação.” (Duarte, 2011, p.17). Assim, conhecer o significado das palavras, compreender e aplicar as regras da sua formação e, por conseguinte, conseguir identificar as unidades mínimas de significado e, a partir dessas, formar novas palavras, poderá capacitar os alunos para uma compreensão e utilização mais consciente e ampla da sua língua. Ao mesmo tempo, e de forma gradual, o aluno começará a perceber o significado das palavras em determinado contexto e, em simultâneo, a empregá-las noutros contextos à medida que vai “descobrir” novos significados/novas palavras (Duarte, 2011). Portanto,

A identificação dos constituintes da palavra (isto é, a identificação da sua estrutura interna), e a sua correlação com outros morfemas cujo significado já se domine, permite que os leitores ou os falantes façam projeções sobre o significado de uma palavra e o testem no novo contexto. Nesta medida, uma boa consciência morfológica potencia a compreensão leitora”. (Pires, 2020, p.13)

Em suma, podemos deduzir que, enquanto os alunos trabalham a prefixação e a sufixação, estão a fortalecer a sua árvore de conhecimento sobre a língua portuguesa, a criar ramificações novas acerca do seu léxico e, por seu turno, estão a desenvolver e ampliar capacidades leitoras e escritoras, uma vez que, ter um bom conhecimento da

língua remete para uma compreensão consciente daquilo que se está a ler/ouvir. Assim, o estudo da prefixação e da sufixação contribui positivamente para a compreensão da língua e das palavras que a integram, assim como das relações que estas estabelecem numa frase/texto. Concomitantemente, os alunos conseguem alcançar uma leitura mais eficaz e fluente, uma vez que, ao conhecerem novas palavras e o seu significado, conseguem ler e compreender mais eficazmente um texto, assim como também conseguem compreender mais eficazmente uma informação oral e, ainda, produzir enunciados orais e escritos mais ricos em termos lexicais. (Pires, 2020).

4. A importância da poesia

Ler, como já pudemos constatar, promove uma multiplicidade de competências, tais como o alargamento do campo lexical, do conhecimento científico, do conhecimento cultural e multicultural. Simultaneamente, permite ao leitor desenvolver a capacidade de reflexão e de imaginação, permite explorar as emoções, etc. Podemos afirmar que a literatura capacita o homem de liberdade, de um olhar que é capaz de perceber o mundo e de conseguir expressar o que dele vê (ainda que diferente das demais), de perceber os outros e ainda de se perceber a si (Ribeiro, 2007). Logo, a leitura promove “a formação de cidadãos ativos, conscientes, autónomos e críticos, prontos para o pleno exercício da sua cidadania.” (Teixeira, 2019, p. 15).

A poesia desde cedo faz parte da comunicação, uma vez que, “nas origens da linguagem oral e escrita encontram-se os versos rimados, as canções e o recurso frequente ao refrão. No mundo antigo, a escrita organizava-se de forma rítmica e repetitiva, como suporte para a compreensão e memorização dos textos.” (Melo, 2011 citado por Freitas, 2021, p.17).

Classificar a poesia é uma tarefa difícil dada a multiplicidade de categorias em que se expressa. Podemos considera a poesia como uma manifestação artística que exprime emoções, pensamentos, reflexões, medos e que apresenta ao longo do poema sonoridade, musicalidade, ritmos e rimas. Esta forma de arte é conhecida pela sua singularidade textual sendo muitas vezes apresentada como “[...] aquela coisa que muda de linha antes que a página tenha terminado” (Teixeira, 2019, p. 67) e que apresenta rimas. Contudo, a poesia não está somente presente nos textos, está amplamente ligada

a outras formas de arte ou manifesta-se de outra forma que não a escrita como, por exemplo, a música, a pintura (Ribeiro, 2007; Teixeira, 2019).

No fundo, a poesia está sempre presente seja qual seja a forma da sua mensagem. Portanto, “a poesia, antes de tudo, é a transfiguração da realidade em expressão de beleza e de contemplação emocional, esta desperta os valores estéticos, aprimora as emoções, sensibilidade, aguça sensações e enriquece a percepção.” (Leal, 2015, p. 1). Quanto à sua mensagem, esta será sempre subjetiva pois depende de quem a lê estando estritamente ligada ao conhecimento que o leitor detém de si e do mundo que o rodeia e das experiências que já viveu. (Teixeira, 2019).

Durante muito tempo, a poesia foi considerada a arte dos menos capazes, daqueles que transportavam a mágoa de “[...] não poderem realizar seu sonho de fazer-se entender de todos, encontrar um eco no coração de todos os homens”, (Bosi, 1977, citado por Freitas, 2021, p. 18). Os seus autores eram vistos como incompreendidos ou como alguém que tinha problemas psicológicos e, desse modo, escrevia coisas irrealis, inenarráveis e incompreensíveis aos demais (Leal, 2015).

Contudo, a poesia é, na realidade, uma expressão literária bastante rica, uma vez que através dela o leitor consegue alcançar inúmeras sensações e emoções. Consegue aprender sobre si e sobre o que o rodeia, imaginar o nunca antes imaginado, criar uma ideia mais clara sobre si (e dos outros) refletindo e questionando. Como lembra Ribeiro (2007), “a poesia [...] constitui-se como uma convocação à compreensão, à imaginação e à criatividade, contribuindo assim para a humanização e para a contínua construção da civilização.” (p. 11). É por isto que os hábitos de leitura devem ser fomentados desde tenra idade nas crianças por quem as rodeia: pais/encarregados de educação e educadores/professores, pois “ler não é algo natural, aprende-se, é cultural” (Teixeira, 2019, p. 21).

Sabemos que o hábito da leitura se torna nisso mesmo, um hábito, quando à nossa volta vemos outros a realizar essa ação com regularidade e a retirar prazer desse hábito. Posto isto, é necessário que tanto o meio familiar (muitas vezes entregam esse papel à escola) como as escolas inculquem o gosto pela leitura. Assim, cabe às escolas e aos professores (sem esquecer o meio familiar) promoverem hábitos de leitura regulares sendo que esses momentos deverão ser encarados com emoção e com gosto, uma vez que “a poesia é uma das formas mais radicais que a educação pode oferecer de exercício

de liberdade através da leitura, de oportunidade de crescimento e problematização das relações entre pares e de compreensão do contexto onde interagem” (Filipouski, 2006, citado em Teixeira, 2019, p. 131).

Os agentes promotores da leitura deverão conseguir fazer sentir nas crianças o prazer da leitura. Além do mais, enquanto as crianças leem e tiram prazer da leitura, constroem, em simultâneo, conhecimento sobre si e sobre os outros, desenvolvem emoções e sensações. Questionam e questionam-se. Ao ler, a criança sente, pensa, reflete, acama o seu conhecimento, e constrói ativamente a sua visão do mundo (Freitas, 2021; Teixeira, 2019).

Em síntese, a poesia poderá ser o estilo literário menos apreciado por ser considerado redutor naquilo que tem para oferecer ao leitor “comum”. Mas não estará esta conceção ligada à incompreensão que o leitor tem em relação ao que lê? Não será pelo facto dele (o leitor) querer compreender o texto aos olhos do seu criador? Ou será pela fraca atenção que é dada à poesia desde tenra idade? Com efeito, a escola, os professores e o meio familiar terão um papel primordial na formação de leitores capazes de olhar a literatura, e a poesia em particular, como algo prazeroso, capaz de despertar emoções e sensações, capaz de aumentar o (auto)conhecimento pois “[...] aquele que não tem o sentido da poesia não a reconhece nunca, por maior que seja a sua cultura e por mais vasta que seja a sua informação.” (Andresen, 1960, citado por Freitas, 2021, p. 20)”.

5. A poesia na sala de aula

Assumindo-se como uma forma literária que divide os leitores, há quem consiga ver na poesia a forma mais perfeita de comunicação e uma fonte rica de proporcionar conhecimento. Já os outros que, por não lhe(s) darem uma oportunidade, olham-na de olhar vazio e mente fechada. De acordo com as palavras de Anderson (1960), não haverá nunca uma explicação para esta dualidade, “[...] nenhuma análise, nenhuma teoria explicará o que a torna tão necessária a alguns homens e o que a torna tão indiferente a outros” (Anderson, 1960, citado por Freitas, 2019, p. 19).

Tal como refere Paixão (1982), há ainda quem pense que a poesia é apenas para um grupo restrito de pessoas que pensa e vê o mundo sob o olhar do poeta ou que, por alguma razão desconhecida, consegue compreendê-la e apreciá-la:

Outro senso comum espalhado por aí, alimentado por uma ideologia que quer tudo certinho, cada coisa de-vi-da-men-te no seu lugar, é que a poesia é exclusivo domínio de alguns iluminados, que só pode ser usufruída por seres especiais, nascidos sob os fluidos de uma boa lua. Que a poesia é o doce privilégio dos privilegiados (Barbosa & Souza, 2019, p. 6)

A poesia oferece-nos, ainda, a descoberta de processos polissémicos, importantes para o enriquecimento vocabular e permite múltiplas interpretações. Deste modo, podemos afiançar que todas as “leituras” são “leituras” certas, uma vez que são produto das nossas vivências, da nossa personalidade, do nosso ambiente sociocultural, portanto, é natural que sintamos as palavras de acordo com a nossa história já que o “(...) caminho do sentido é um caminho pessoal” (Siméon, 2015, citado por Freitas, 2021, p.20). É aqui que há a ligação entre quem lê e quem escreve pois haverá sempre uma identificação. Até porque, muitas das vezes, as vivências poderão ser pares (Freitas, 2021). Atendendo à bibliografia, verificamos que a poesia poderá ser mais valorizada “[...] quando está nas mãos de mediadores apreciadores da poesia, leitores que compartilham o interesse e a afeição pela leitura poética.” (Azevedo & Silveira, 2017, p. 4).

Devido às preferências literárias dos pais/encarregados de educação, é muitas vezes no jardim de infância/escola que as crianças têm o primeiro contacto com a poesia, o que nem sempre se traduz em algo positivo, uma vez que “a sala de aula, antes de ser o território da inventividade, é, na maioria das vezes, o lugar onde se anulam as possibilidades de criação e inovação” (Averbuck, 1985, citado por Azevedo & Silveira, 2017 p.2).

Nas salas de aula, a poesia poderá não ter o mesmo destaque comparativamente com outros textos narrativos (romances ou os policiais, por exemplo) e não será tão apreciada como outras formas literárias (Freitas, 2021). Por sua vez, os professores

poderão ter a tendência de menosprezar o texto poético, pois, muitas das vezes, tendem a “despachar” os conteúdos referentes à poesia (Barbosa, 2019; Freitas 2021). Este modo de atuar dos professores em relação ao texto poético poderá traduzir-se desde logo (de modo substancial) na falta de hábito de leitura destes textos. Por seu turno, a falta de hábito de leitura em relação ao texto poético poderá influenciar a forma como o professor lê a poesia e, naturalmente, expressar o que ela lhe transmite, podendo culminar assim numa “transferência” menos positiva para os seus alunos no que diz respeito à leitura e apreciação do texto poético (Azevedo & Silveira, 2017). Deste modo, não será possível criar a oportunidade de o aluno aprender a olhar a poesia, percebê-la, apreciá-la e a tirar partido dela, já que

a poesia dentro das escolas serve para aguçar as emoções e trabalhar os aspectos subjetivos dos indivíduos. É possível formar um elo nas relações interpessoais e estabelecer novas formas de olhar para o mundo. Crianças e jovens podem se valer da linguagem poética para empregar novas formas de expressão, enriquecendo o poder da linguagem reflexiva. (Barbosa, 2019, p. 6)

Outro motivo que pode contribuir para a falta de atenção que a poesia recebe na sala de aula poderá estar relacionada com a subjetividade dos poemas. Ou seja, o facto de alguns professores se basearem apenas numa leitura (ou na sua própria leitura) evidenciando desta forma um significado objetivo e universal), ao invés de permitirem a partilha de mais leituras, poderá criar nos alunos a ideia de que a poesia transmite apenas um significado. Assim, sempre que a ideia da leitura de um aluno seja divergente da leitura apresentada, poder-se-á gerar (no aluno) uma sensação de incompreensão acerca daquilo que lê, o que naturalmente poderá criar aversão ao texto poético (Barbosa, 2019; Freitas, 2021; Ribeiro, 2007).

Finalizando esta reflexão, outro fator que poderá contribuir para o fracasso da poesia na sala de aula prende-se com a escolha dos poemas, uma vez que os textos lidos são aqueles que vêm no manual e constam no Plano Nacional de Leitura (PNL) que, em regra geral, obedece a critérios de índole lexical e gramatical (desconsiderando as competências interpretativas e criativas). Acresce a isto a metodologia utilizada para a

exploração da poesia em sala de aula. Por norma, há sobre a poesia uma abordagem bastante tradicional que se traduz num maior tempo dedicado à explicação e análise da estrutura interna dos poemas (verso, estrofe, rima) em detrimento da apreciação global do texto, da apreciação das palavras e do seu valor, da sua mensagem. Tal como refere Cunha (2003), “quanto menor o número de elementos conceituais, quanto maior a exploração do sentimento e do sensorial, melhor será a acolhida entre as crianças” (Cunha, 2003 citado por Barbosa, 2019, p.18).

Relativamente aos documentos orientadores da prática letiva, quando os analisamos, verificamos que nas AE são feitas poucas alusões ao texto poético para o 5º ano. As referências à poesia encontram-se (apenas) no domínio da Educação Literária e dizem assentam principalmente em (o aluno) saber declamar e ler alguns poemas e identificar e explicar recursos expressivos. Muito debilmente evidencia-se a importância de colocar o aluno como um agente ativo na produção de conhecimento em volta dos textos lidos (não só referentes à poesia), respeitando e partindo das suas vivências que apelam à imaginação, à criação e à expressão dos alunos (Freitas, 2019; [DGE]).

Sintetizando, podemos afirmar que esta apresentação de ideias em relação ao texto poético e à forma como os professores o apresentam e trabalham na sala de aula com os seus alunos poderá contribuir para a falta de interesse por parte destes em relação à poesia, culminando num aproveitamento francamente diminuto naquilo que esta forma literária permite dar aos alunos. Em suma, se um professor não tem o hábito de ler, especialmente poesia, não é de estranhar o papel dos professores na sala de aula, pois, e concordando com Cabral (2001),

um professor que não gosta de ler nem possui cultura literária, não pode transmitir aos seus alunos o prazer da leitura e principalmente o interesse e o gosto pela poesia, até porque “(...) o professor de Português é, antes de mais alguém para quem a leitura constitui uma necessidade vital, (...) alguém capaz de transmitir a paixão com que lê (...)” (Cabral, (2001), citado em Freitas, 2021, p27)

Para trabalhar poesia em sala de aula, deve ter-se em atenção a escolha dos poemas que deverá ter em conta a faixa etária e o ano de escolaridade e, ainda, o nível

de desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos (sem menosprezar a inteligência e a sensibilidade) (Freitas, 2021). Por outro lado, o professor deverá escolher poemas que proporcionem ao aluno pensar, sentir, imaginar, sonhar, no fundo terá de conseguir criar “uma experiência onde os alunos podem encontrar respostas para as suas inquietações, seus interesses e suas expectativas.” (Barbosa, 2019, p. 19).

Convergindo com as ideias anteriores, mostrar-se-á também importante os professores darem espaço aos alunos para que estes expressem e partilhem as vivências, as ideias e as emoções. Trabalhando a poesia desta forma é espectável que os alunos, para além de começarem a sentir o gosto pela poesia, consigam compreender melhor as suas emoções e, por seu turno, consigam perceber melhor o outro. Por consequência, conseguirão relacionar-se melhor com o outro porque já solidificaram algumas bases do (saber) ser e do sentir (Barbosa, 2019; Ribeiro, 2007).

Finalizamos relembrando as palavras de Ribeiro (2007), “[...] a poesia pode e deve ser objeto de ensino e de aprendizagem e não apenas de aprendizagem” (p.12), uma vez que é um motor para o desenvolvimento de saber, mas também de valores favorecendo o desenvolvimento pessoal (Freitas, 2021).

6. Ampliação lexical a partir do estudo da poesia

Tal como temos vindo a ver, os estímulos a que as crianças estão sujeitas desde tenra idade por meio de socialização, seja pelo meio familiar, seja mais tarde na pré-escola/escola, são determinantes para o seu desenvolvimento lexical. Quando expostas a novas palavras, as crianças ao memorizam simultaneamente a representação sonora e o respetivo significado e estão a ampliar o seu conhecimento lexical. Ao fazerem este processo estão a treinar a sua memória a curto prazo que, ao longo do tempo, permitirá compreender novos significados, permitirá criar novas palavras (pois conseguem identificar elementos comuns da sua estrutura interna). Desta forma, a memória a longo prazo será mais rica, mais diversificada (Campos, 2012).

De acordo com Duarte (2011), o capital lexical é a soma das palavras que os falantes usam e conhecem e a sua aquisição e desenvolvimento assume uma importância máxima para a aprendizagem da leitura e da escrita. Por seu turno, ler gera mais

conhecimento acerca do léxico de uma língua acabando por aumentar o capital lexical do leitor. Deste modo, concluímos que a leitura permite ao cidadão uma compreensão mais sólida acerca da vasta informação a que tem acesso atualmente e, por conseguinte, este conhecimento mais sólido permite-lhe desempenhar um papel consciente e ativo na sociedade pois “o desenvolvimento lexical contempla não só a aquisição de novos vocábulos e significados, mas também o estabelecimento das redes de relação entre eles” (Afonso, 2020, p. 20, citado em Sim-Sim, 1998)

A poesia assume-se, portanto, como um forte aliado para o desenvolvimento do léxico por parte da criança, uma vez que, para além de tudo o que enunciámos nos pontos anteriores, “[...] na leitura e análise dos poemas, os alunos têm, ainda, ocasião de adquirir mais vocabulário [...]” (Pinheiro, 2021, p. 26). Acreditamos que a aquisição do significado das palavras é mais frutuosa quando estas são envolvidas por um contexto. Neste sentido, o descobrimento do léxico em sala de aula deve ser abordado com base em textos (Pinheiro, 2021; Melo, 2019).

Melo (2019) sugere que “os textos literários se destacam justamente devido à sua plurissignificação, uma vez que temos a produção de mais de um significado a partir da combinação e seleção de palavras.” (p. 35). A poesia, pelos poli significados que carrega, potencia o desenvolvimento do leitor, revela-se uma boa base de trabalho para o desenvolvimento do léxico em sala de aula.

Por permitir várias interpretações, dá aos alunos a oportunidade de analisarem as palavras e, ligando-as ao contexto em que surgem, apropriarem-se do sentido global do texto, tendo como ponto de partida as suas vivências. Ou seja, a leitura de poemas permite, para além do contacto com palavras desconhecidas e a consequente atribuição de significado por meio da utilização das regras da língua no que diz respeito à formação de palavras (por derivação), permite também a partilha de ideias diferentes tendo em conta o mesmo ponto de partida (o texto) trabalhando o enriquecimento do léxico das crianças de forma informal. Resumindo, através das várias reflexões geradas a partir dos poemas, os alunos conseguem aumentar o seu léxico, pois verifica-se uma partilha de significados (Campos, 2012; Melo, 2019).

Importa, ainda, salientar que “A arte da poesia não pode ser estudada isoladamente, pois encontra-se associada a outras áreas de conhecimento” (Pinheiro, 2021, p.19). Assim, “ao abordar os mais variados temas, a arte da poesia pode transportar

os jovens para lugares distantes ou para épocas longínquas” (Pinheiro, 2021, p.28), como por exemplo ir até ao tempo dos Descobrimentos. Esta viagem permitirá ao aluno conhecer palavras “novas”. Neste sentido, a poesia poderá ser um indutor para o aluno praticar as regras da língua portuguesa no que diz respeito à formação de palavras. Desta forma, a partir da análise morfológica, ou seja, através da identificação das unidades mínimas da palavra, poderá conseguir chegar quer ao seu significado quer a novas palavras (Pinheiro, 2021; Afonso, 2020).

Concluimos, portanto, que aliar o conhecimento que os jovens possuem acerca das regras da língua juntamente com textos que permitam ter acesso a palavras inusuais é uma das formas que os alunos têm de trabalhar a formação das palavras e simultaneamente enriquecer o seu léxico. Permite, ainda, conhecer a sua história, uma vez que “indiscutivelmente, é possível afirmar-se que através da arte da poesia, os estudantes têm oportunidade de ficar a conhecer um pouco da nossa história.” (Pinheiro, 2021, p.18) e, por conseguinte, conhecer-se a si. A poesia é então “[...] uma poderosa forma de comunicação com potencialidades educativas em termos cognitivos, como a escrita, a leitura e a compreensão; afetivos, como a emoção e a fruição estética e criativos”. (Ribeiro, 2007 citado em Afonso, 2020, p.35).

PARTE II – METODOLOGIA

1. Descrição do tipo de estudo

A finalidade deste estudo prende-se com a perceção do conhecimento vocabular de alunos que frequentavam o 5.º ano de escolaridade e com a sua ampliação através do estudo da prefixação e da sufixação, recorrendo à poesia.

Partindo do nosso objetivo maior que era aumentar o capital lexical dos alunos através da metalinguagem e da manipulação das regras de formação de palavras por derivação, importava-nos implementar um estudo que nos permitisse refletir sobre as nossas práticas, que nos permitisse alterar condutas e, principalmente, que permitisse envolver os alunos ativamente durante todo o processo e de alguma forma provocar mudança. Principalmente, a mudança ligada à ampliação do conhecimento lexical e, por conseguinte, à compreensão da leitura.

Atendendo aos objetivos descritos, optamos por uma investigação-ação: um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação e que segundo Coutinho et al. (2009) pode ser realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática ou ainda como uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria. Para além de acreditarmos que esta metodologia serviria o nosso propósito, a sua escolha deveu-se, também, ao facto de esta se caracterizar como “[...] uma metodologia que procura superar o habitual dualismo entre teoria e prática [...]” (Castro, 2012, p.2).

O professor tem de estar capacitado e provido de estratégias que incorporem inovações metodológicas e pedagógicas. Contudo, inovar implica reformular algumas práticas docentes. Acarretará um envolvimento profundo, um olhar atento sobre o/s problema/s e encontrar soluções metodológicas que visem encontrar soluções que tragam mudanças significativas no meio e nos agentes que do meio fazem parte (Cardoso, 2014). Como refere Fonseca 2013, “mais do que uma metodologia de investigação é uma ciência educativa que potencia a análise crítica e reflexiva sobre a realidade educativa tendo em vista a sua melhoria, bem como do contexto social que a envolve.” (p.5)

Como referido anteriormente, a investigação ação surge na educação como uma metodologia que apoia os professores na busca de soluções para os problemas que surgem no dia a dia, provocando uma ampliação de conhecimento e de competência profissional. Descrita como um processo cíclico, a investigação-ação comporta as

seguintes fases: planificação, ação, observação e reflexão. Por ser um processo aberto, é possível no final deste ciclo iniciar um novo ciclo que traduza as reflexões da prática e sobre a prática (Cardoso, 2014) A figura seguinte espelha de forma mais clara esta definição de investigação-ação como processo cíclico.

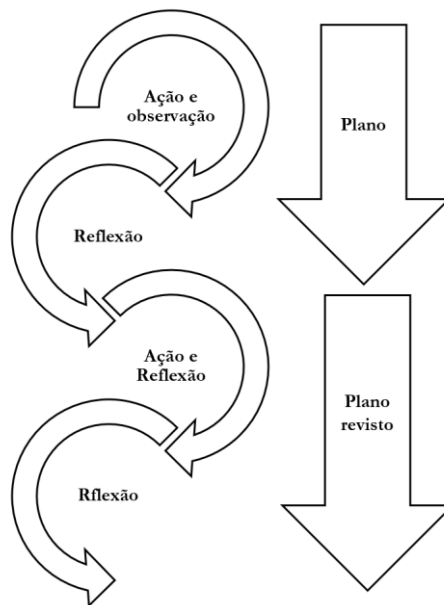


Figura 4 - A espiral da investigação-ação. Adaptado Cardoso, 2014

Para aplicar uma metodologia socorrendo-se da investigação-ação é necessário cumprir as fases descritas anteriormente. Assim, antes de iniciar o plano é necessário elaborar uma planificação. Planificação esta que é resultado de uma análise detalhada sobre os dados. Se este passo for realizado de forma exímia, o plano será certamente bem conseguido. A planificação acaba por ser o desejo de inovação e consequentemente de mudança. O plano deverá ser flexível, uma vez que a reflexão é prática constante ao longo de todo o trabalho desenvolvido pelo professor. A ação é a fase onde se executa o plano de forma consciente, questionadora e reflexiva. Na fase seguinte, a observação, é o momento em que se clarifica a própria ação durante a execução do plano. A ação é vista sob um olhar reflexivo com o objetivo de encontrar soluções para os problemas detetados. Soluções essas que serão implementadas no novo plano. Importa clarificar que como motor de compreensão e mudança, a reflexão, deve assumir três fases distintas:

- reflexão na ação – ocorre durante a ação, promovendo alterações na conduta;
- reflexão sobre a ação – reconstrução mental do sucedido com vista à melhoria da próxima ação;
- reflexão sobre a ação na ação – ajuda a perceber cenários diferentes e a equacionar a sua viabilidade (Cardoso, 2014).

A investigação-ação é uma metodologia capaz de envolver ativamente tanto o professor como o aluno numa aprendizagem consciente para ambos pois, tal como refere Fonseca (2013), “a sala de aula é um laboratório educacional quando professores e alunos desenvolvem competências investigativas e reflexivas, que favorecem a pro-atividade de ambos e o seu desenvolvimento como cidadãos ativos.” (p. 4). Nesta sequência, é possível afirmar que a investigação-ação oferece aos professores a oportunidade de melhorar constante e conscientemente as suas práticas pedagógicas (muito por conta da reflexão contínua) e, por conseguinte, proporcionar um envolvimento ativo dos alunos ao longo de todo o processo (Fonseca, 2013).

Ainda no campo das características da investigação-ação, Castro (2012) defende que:

no campo da educação, a IA procura fundamentalmente analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa, o que implica a tomada de consciência de cada um dos intervenientes (individualmente, e do grupo) de que emerge a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos pela reflexão (Castro, 2012, p.3)

Eleita a metodologia que suportaria o nosso trabalho e considerando os conteúdos gramaticais: “Analisar palavras a partir dos seus elementos constitutivos (base, radical e afixos), com diversas finalidades (deduzir significados, integrar na classe gramatical, formar famílias de palavras).” e; “Compreender a composição como processo de formação de palavras” (AE, 2018, p.12) como o indutor do nosso estudo de caso, planificamos duas sessões (com um total de cem minutos cada) em que conjuntamente trabalhássemos a formação de palavras derivadas por prefixação e por sufixação. Dada a

extensidade de afixos, optamos pelos seguintes: *Re-*, *Im-/I-/In-*, *Pós-*, *Des-*, *Sub-* (prefixos) e *-eiro/a*, *-(i)dade*, *-ista*, *-aria*, *-eza* (sufixos). Nas sessões para além de dar a (re)conhecer os afixos anteriormente apresentados, tínhamos também o intuito de os alunos conhecerem o seu significado. Isto para além da capacidade de conhecer e usar a regra da língua portuguesa no que diz respeito a palavras derivadas tais como reconhecer as unidades mínimas e manipulá-las; identificar partes comuns em diferentes palavras e identificar qual o processo de formação em causa; conseguir a partir de uma palavra, tema, ou radical formar novas palavras e através destes conseguir alcançar significados em palavras novas.

Neste sentido, elaboramos tarefas que permitissem envolver ativamente os alunos em todo o processo e tornassem o professor um guia em sala de aula. Para as duas sessões em torno da prefixação e da sufixação, consideramos utilizar dois textos poéticos. Não esquecendo as inerentes à estrutura formal, promovemos a reflexão sobre os sentimentos suscitados pelas palavras e partilharam-se emoções, medos e vivências. Para a recolha e análise dos dados foram elaborados dois testes. Assim, antes de se abordar o tema foi aplicado o pré-teste individual. Posteriormente, no final das duas sessões de abordagem ao tema, foi aplicado um pós-teste.

2. Apresentação do contexto em que decorreu a intervenção

O estudo foi implementado no âmbito do estágio curricular respeitante ao segundo ano do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico e decorreu numa instituição privada na cidade de Coimbra. Esta instituição leciona o currículo sob uma perspetiva humanista e a formação da pessoa numa perspetiva integral. Ao nível de ofertas educativas a instituição oferece um vasto conjunto de respostas à comunidade estudantil albergando uma larga faixa etária visto que reúne os seguintes serviços: creche; jardim de infância; 1.º ciclo; 2.º ciclo; 3.º ciclo; ensino secundário e ensino profissional.

A amostra deste estudo frequentava o quinto ano de escolaridade do ensino básico, num total de vinte e cinco alunos. Nove raparigas e dezasseis rapazes, com idades compreendidas entre os dez e os onze anos. Em relação à nacionalidade da amostra, a sua maioria era de nacionalidade portuguesa (vinte e três), havendo um aluno de

nacionalidade brasileira e um aluno de nacionalidade angolana. Importa, ainda, referir que a investigadora acompanhou a turma durante um período de, sensivelmente, oito meses.

3. Descrição da intervenção

3.1. Sessão 1, 9 de maio de 2023 (aplicação do pré-teste)

Neste ponto, iremos apresentar as duas sessões dedicadas ao estudo da formação de palavras através da prefixação e da sufixação, realizadas após a aplicação do pré-teste.

O pré-teste (apêndice 1) foi aplicado numa sessão com uma duração total de cem minutos, com o objetivo de analisar qual o nível de conhecimento dos alunos acerca da prefixação e da sufixação.

A turma foi informada sobre o objetivo do estudo e que o pré-teste (e posteriormente o pós-teste) serviria de mero indicador relativamente à evolução do nível de conhecimento sobre a formação de palavras. Por fim, foi pedido aos alunos que escrevessem a caneta e o tempo estimado para a resolução do teste foi cerca de 20 minutos.

Os alunos revelaram dificuldade na compreensão de algumas palavras do *corpus* o que culminou na incompreensão de algumas tarefas solicitadas. Por outro lado, o tempo disponibilizado para a realização do pré-teste revelou-se insuficiente.

Após a recolha dos pré-teste por parte da docente estagiária, foi relembrada a estrutura formal do texto poético, nomeadamente a identificação e a classificação quanto ao número de versos, estrofes e rimas e um aluno leu um poema (apêndice 2) projetado no quadro interativo.

Posteriormente, os alunos visualizaram um pequeno vídeo acerca da biografia da poetisa Cecília Meireles (anexo 1). Depois do visionamento do vídeo, alguns elementos da turma leram o poema “Retrato” (anexo 2). A escolha do poema deveu-se ao facto de, por um lado, querermos fugir aos poemas do manual e, por outro lado, este se mostrar um poema muitíssimo adequado para os alunos tendo em conta o tema e o que dele se poderia colher. Seguidamente, foi realizada a interpretação do poema através de diálogo

(vertical e horizontal), momento em que os alunos puderam partilhar, além da ideia principal que o poema traduzia, as suas emoções, as histórias de família relacionadas com os seus avôs, alguns medos ligados à perda, etc. após as partilhas, seguiu-se a análise da estrutura formal do poema através de perguntas direcionadas.

No segundo momento da sessão, abordou-se o domínio da gramática. Considerando as dificuldades sentidas no momento da resolução do pré-teste e atendendo às dúvidas que os alunos demonstraram na compreensão de algumas tarefas, optamos por, após a análise do poema, realizar a correção dos exercícios 1.1 e 2.1. Esta tarefa foi planificada aquando da preparação do pré-teste e foi feita em grande grupo, tendo como objetivos:

1.º compreender a perceção dos alunos face às questões do pré-teste;

2.º validar o conhecimento dos alunos sobre a prefixação e a sufixação expresso no pré-teste;

3.º construir conhecimento não partindo de definições e guiando os alunos no processo indutivo.

Registaram-se no quadro as palavras formadas por prefixos e por sufixos. Foi identificada a estrutura das palavras do corpus, com vista a identificar a base das palavras, guiando os alunos na identificação e na manipulação de unidades menores. Foram, ainda, acrescentados alguns exemplos no quadro para ressaltar as alterações à classe gramatical das palavras por via da sufixação. Posto isto, iniciou-se o estudo do significado dos afixos escolhidos para a investigação.

3.2. Sessão 2, 12 de maio de 2023

Na segunda sessão (com duração total de cem minutos), deu-se continuidade (e terminou) ao estudo das palavras formadas por prefixação e sufixação. À semelhança da primeira sessão, também a poesia teve lugar na sala de aula. Nesta sessão o poema escolhido foi “Pessoas são diferentes” (anexo 3) da poetisa Ruth Rocha. Apesar de o poema evidenciar somente as diferenças físicas, consideramos importante falar sobre todos os tipos de diferença: físicas, comportamentais, culturais.

A segunda sessão iniciou-se, então, com a leitura do poema “Pessoas são diferentes” por parte de alguns alunos. Após a leitura, abriu-se espaço ao diálogo

(horizontal), instigando-se à reflexão sobre a mensagem do poema. Posteriormente, seguiu-se a análise do poema em grande grupo (diálogo horizontal e vertical), refletindo-se sobre as diferenças visíveis a olho nu, mas, principalmente, sobre as diferenças relacionadas com a personalidade, com o modo de ser/estar, com os costumes, etc. Esta análise foi feita de acordo com as questões iniciais da ficha de trabalho (apêndice 3).

No momento seguinte da sessão foi realizada a revisão da formação de palavras por prefixação e por sufixação. Com a colaboração dos alunos, recordaram-se os afixos trabalhados na aula anterior e os seus significados. Posteriormente, escreveram-se algumas palavras no quadro (apêndice 4) com o objetivo de, em grande grupo, identificar: o afixo de cada palavra e a palavra base. Por fim, a turma resolveu a segunda parte da ficha de trabalho de modo individual sendo que a correção foi feita em grande grupo com as respostas escritas no quadro pela professora estagiária.

3.3. Aplicação do pós-teste (25 de maio de 2023)

O pós-teste (apêndice 5) foi resolvido passados sensivelmente 15 dias desde o começo do estudo da prefixação e da sufixação numa sessão não levada a cabo pela professora estagiária, uma vez que o dia 12 de maio marcou o final da sua intervenção. Após a redação do sumário, os alunos receberam indicação para arrumarem todos os materiais deixando apenas uma caneta na mesa. Depois de recordar que estes exercícios não seriam para avaliação, foram entregues os enunciados, tendo, neste dia, faltado um aluno.

Sensivelmente 20 minutos após a entrega, os pós-testes foram recolhidos, ainda que com a consciência de que alguns alunos precisavam de mais tempo para a sua resolução. Esta opção deveu-se à necessidade de cumprir o programa e foi tomada para não comprometer a aula da colega de estágio.

4. Análise dos dados

4.1. Pré-teste

No que diz respeito ao pré-teste, o nosso principal objetivo foi recolher informação da amostra no que diz respeito a:

- (re)conhecimento de palavras derivadas por prefixação e por sufixação;
- identificação de prefixos e de sufixos;
- conhecimento sobre o significado dos prefixos;
- (re)conhecimento sobre as unidades que compõem a palavra – base (de palavras formadas por sufixação).

No que se refere à primeira questão do primeiro grupo (1.1) referente a prefixos, os alunos teriam de (re)conhecer e identificar os prefixos e organizar grupos de palavras. Dos 25 alunos, apenas 9 conseguiram formar grupos de palavras com os mesmos prefixos, sendo que os restantes 16 não responderam de forma adequada à questão.

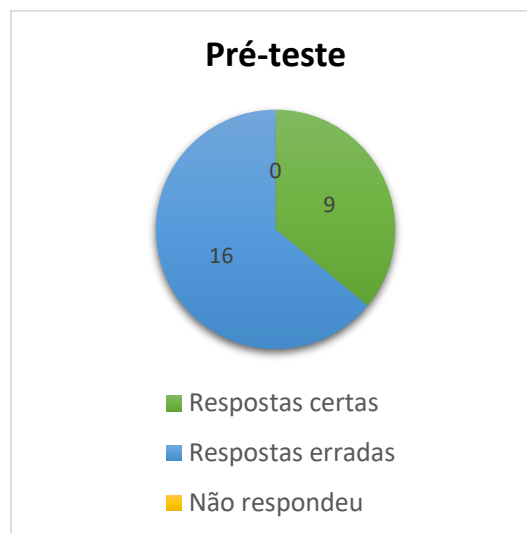


Gráfico 1 - Questão 1.1: Cria grupos de palavras com as palavras do quadro.

A questão seguinte (1.2) pedia que os alunos explicassem as opções para a formação dos grupos de palavras. Da análise das respostas, verificamos 17 respostas inválidas e 2 respostas em branco. Apenas 6 alunos conseguiram explicar o raciocínio usado para formar os grupos de palavras.

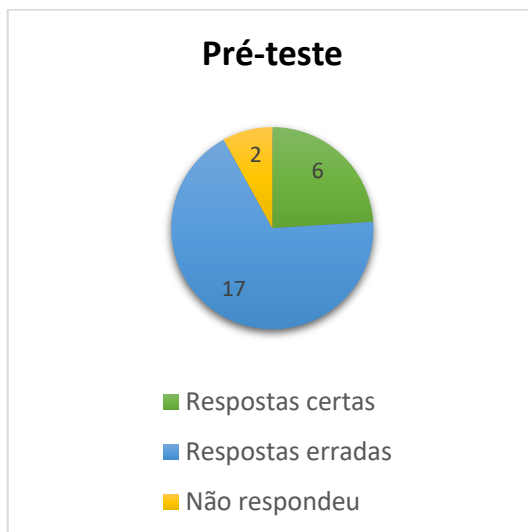


Gráfico 2 - Questão 1.2: Explica o teu raciocínio/ as tuas opções.

Na última questão relativa à prefixação (1.3), os alunos teriam de identificar o significado de cada prefixo, tendo em conta os grupos formados na primeira questão. Dos dados, constatamos que apenas 2 alunos conseguiram identificar o prefixo de palavras e reconhecer o seu significado. Houve 15 respostas inadequadas e 8 respostas em branco.

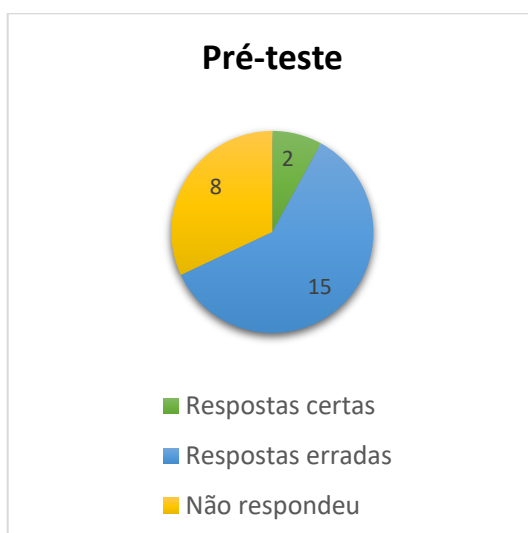


Gráfico 3 - Questão 1.3: Serias capaz de dizer o que significa cada um dos elementos repetidos nos grupos de palavras que fizeste?

Na primeira questão do segundo grupo (2.1), os alunos teriam de conhecer e identificar os sufixos e organizar grupos de palavras. Após a análise dos resultados,

verificamos 11 respostas certas, 11 respostas erradas e 3 respostas em branco. Comparativamente com a primeira pergunta referente aos prefixos (1.1), o número de alunos que conseguiu agrupar de forma correta as palavras derivadas por sufixação aumentou ligeiramente em relação ao número de alunos que agrupou de forma correta as palavras formadas por prefixação (mais 3).

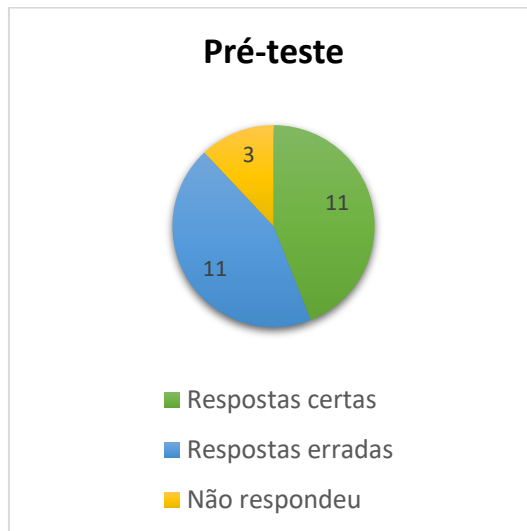


Gráfico 4 - Questão 2.1: Cria grupos de palavras com as palavras do quadro.

Na segunda questão (2.2), em que os alunos deveriam explicar as opções para a formação dos grupos de palavras, constatamos 4 respostas certas, 16 respostas incorretas e 5 respostas em branco. Da análise das respostas, verificamos que muitos alunos agruparam as palavras pelo facto de estas terminarem com a mesma sílaba. Contudo, não conseguiram identificar os sufixos.



Gráfico 5 - Questão 2.2: Explica o teu raciocínio/ as tuas opções.

Na terceira questão (2.3), os alunos teriam de identificar e registar a parte comum de cada palavra, tendo em conta os grupos formados na primeira questão. Dos dados recolhidos verificamos que o número respostas em branco aumentou significativamente, totalizando 13 respostas, e houve 6 respostas corretas e 6 incorretas.

Comparando os dados da primeira questão do segundo grupo (2.1) com as respostas corretas obtidas nesta questão (um total de 6) conseguimos perceber que 5 dos 11 dos alunos formaram corretamente os grupos na questão 2.1. parecem revelar dificuldades de reconhecimento e identificação de sufixos.

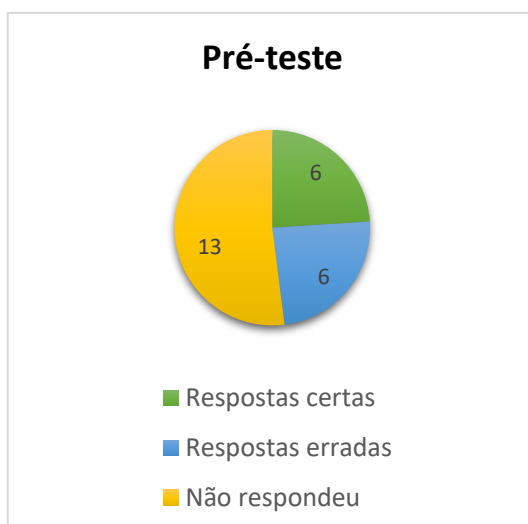


Gráfico 6 - Questão 2.3: Identifica a parte comum de cada grupo de palavras apresentado no quadro.

Na quarta e última questão do segundo grupo relativa à sufixação (2.4), os alunos teriam de identificar a base de cada palavra derivada por sufixação do quadro inicialmente apresentado. Dos dados, verificamos que o número de respostas em branco aumentou, totalizando 14 respostas em branco (mais de metade da turma). Verificamos 4 respostas corretas e o número de respostas incorretas totalizou 7.

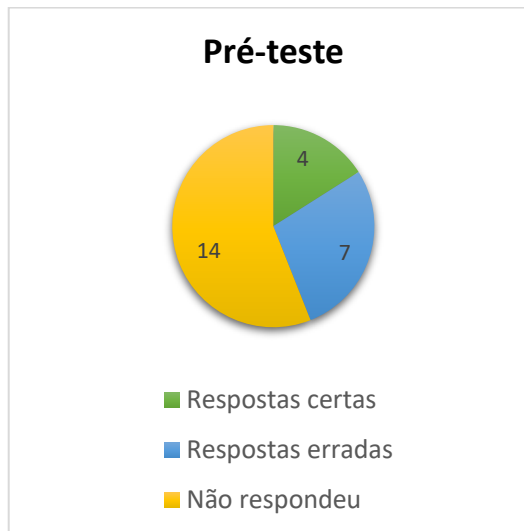


Gráfico 7 - Questão 2.4: Serias capaz de identificar a palavra que está na base/origem de cada uma das palavras do quadro?

Da análise comparativa das respostas dadas aos pontos 1.1 e 2.1, verificamos que houve mais respostas certas no ponto 2.1. Exatamente o inverso ocorre com as respostas dadas aos pontos 1.2 e 2.2, verificando-se que há maior número de respostas certas para o ponto 1.2 e que a explicitação do raciocínio utilizado para a criação dos grupos de palavras pareceu mais fácil para os respondentes. Da análise comparativa das respostas dadas em cada uma das alíneas relativas à prefixação, é-nos possível inferir que os alunos identificam os prefixos escolhidos para o *corpus* de palavras usado no pré-teste, no entanto, fica evidente que não reconhecem os valores semânticos de cada um dos prefixos. Por seu turno, da comparação das respostas dadas ao grupo de perguntas relativo às palavras derivadas por sufixação, constatamos que não houve identificação dos sufixos escolhidos para o *corpus* de palavras, ficando patente a dificuldade em identificar a base de cada uma das palavras do *corpus*.

Da implementação do pré-teste, sentimos que foi demasiado extenso e complexo para o tempo de que dispusemos não tendo os alunos conseguido responder a todas as questões. Por outro lado, à medida que fomos esclarecendo algumas dúvidas aos alunos durante a realização do pré-teste, tornou-se-nos evidente que a formulação das questões e o vocabulário utilizado não foram facilitadores da tarefa, pois os alunos não compreendiam o que lhes era solicitado através de indicações como: *o que significa cada um dos elementos repetidos nos grupos de palavras; Identifica a parte comum de cada grupo de palavras* ou ainda *identifica a palavra que está na base/origem*. Embora sem certezas, consideramos que a explicação para esta dificuldade pode residir no facto de os alunos estarem treinados, através da tipologia de questões presentes nos manuais escolares, para tarefas de reconhecimento e identificação (Barbeiro, 1999).

4.2. Pós-teste

A aplicação do pós-teste pretendeu verificar se houve ou não ampliação de conhecimento no que toca à formação de palavras por derivação na língua portuguesa. Lembremos que as questões do pós-teste possuem exatamente a mesma formulação que possuíam no pré-teste e que o pós-teste possuíam uma nova questão.

Assim, na primeira questão do primeiro grupo (1.1) verificamos que 12 dos 24 alunos conseguiram formar grupos de palavras com o mesmo prefixo. Em relação ao pré-teste, verifica-se que houve um ligeiro aumento no número de respostas corretas (3).

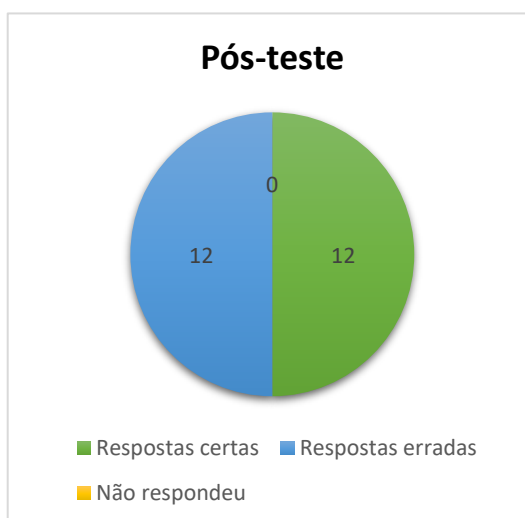


Gráfico 8 - Questão 1.1: Cria grupos de palavras com as palavras do quadro.

Na segunda questão (1.2) os resultados permitiram-nos retirar duas conclusões e respetivas reflexões. A primeira prende-se na capacidade de os alunos reconhecerem as unidades da palavra e, por conseguinte, conseguirem identificar a palavra primitiva. A segunda conclusão está relacionada com a classificação gramatical das palavras primitivas do grupo 1.

Após verificarmos as respostas dos alunos concluímos que alguns poderão não ter compreendido o que leram (talvez pela formulação da oração), uma vez que apresentaram respostas incompletas (fizeram só uma parte do exercício). Dos alunos que revelaram capacidade de ler e compreender o que era pretendido ou erraram na classificação da palavra ou na identificação da palavra primitiva. Assim, o número de respostas erradas foi de 23, uma vez que houve uma resposta em branco.

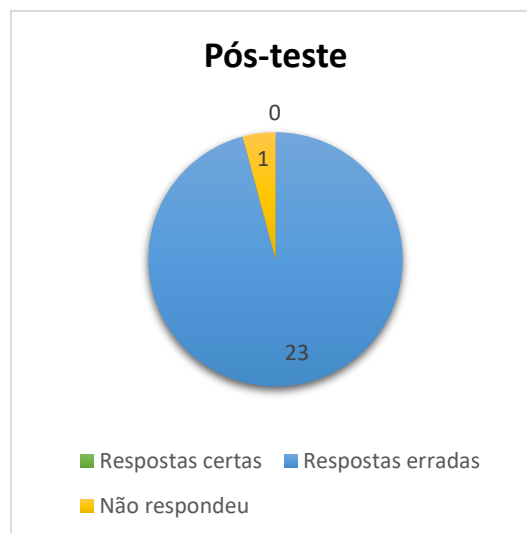


Gráfico 9 - Questão 1.2: Identifica a classe de palavras a que pertence cada uma das bases (palavra de origem) dos grupos que fizeste.

Das respostas à última questão do primeiro grupo (1.3), constatamos que apenas 3 alunos conseguiram identificar o prefixo de palavras e reconhecer o seu significado. Houve 18 respostas erradas e 3 respostas em branco. Comparativamente com o pré-teste o número de respostas corretas aumentou (obtivemos mais uma). De salientar, ainda, que o número de respostas em branco reduziu. Passou de 8 para 3. Esta alteração contribuiu, no entanto, para o número de respostas erradas, uma vez que apenas contabilizámos

como certas as respostas que apresentavam corretamente a classificação de todos os prefixos. Importa, ainda, referir que há alunos que conhecem algum dos valores dos prefixos, mas como decidimos contabilizar apenas as respostas integralmente corretas, esse reflexo não é visível nos dados recolhidos e apresentados.

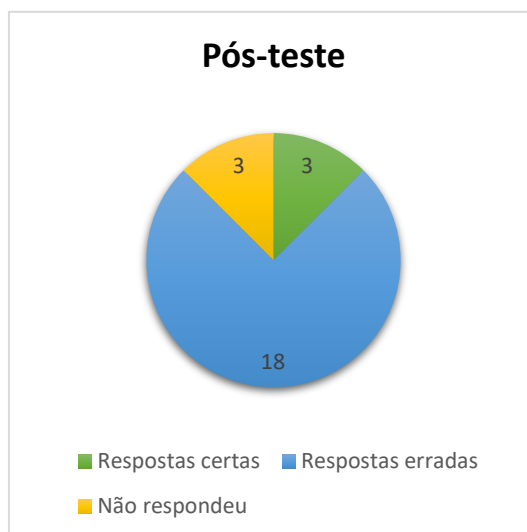


Gráfico 10 - Questão 1.3: Identifica o significado de cada um dos elementos repetidos nos grupos de palavras que fizeste.

Após analisar os dados da primeira questão do segundo grupo (2.1), registamos 16 respostas corretas, 6 respostas incorretas e 2 respostas em branco.

Comparativamente com as respostas dadas no pré-teste verificamos que houve um aumento do número de respostas corretas (mais 5). Comparando esta questão com a primeira questão do primeiro grupo (1.1), e à semelhança do que aconteceu no pré-teste, também aqui verificámos um ligeiro aumento no número de respostas corretas dos sufixos em relação aos prefixos (mais 4)

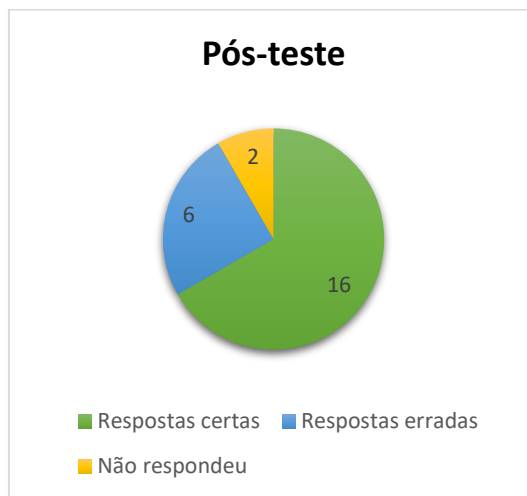


Gráfico 11 - Questão 2.1: Cria grupos de palavras com as palavras do quadro.

No que se refere à questão 2.2, verificamos que o número de respostas em branco aumentou, totalizando 11 respostas em branco. Verificamos 9 respostas corretas e o número de respostas incorretas totalizou 4.

Comparando estes dados com os dados obtidos do pré-teste (questão 2.4) verificámos que ao nível das respostas corretas houve um aumento (mais 5). De salientar que foram contabilizadas 5 respostas que não estavam integralmente corretas, uma vez que faltava apenas uma/duas palavra/s ou havia um único erro. Dado o número de palavras que os alunos teriam de analisar para conseguirem identificar a palavra primitiva, parece-nos que contabilizar estas cinco respostas seria o mais sensato.

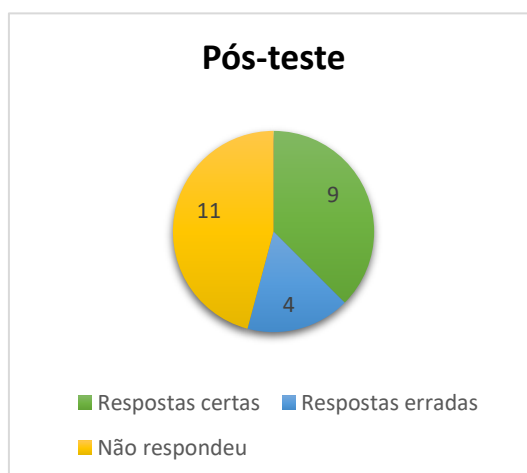


Gráfico 12 - Questão 2.2: Identifica a palavra que está na base/origem de cada uma das palavras do quadro.

Na antepenúltima questão (2.3), os dados atestam que o número de respostas em branco continua a aumentar de forma substancial, totalizando 15 respostas em branco (mais de metade da turma). Verificamos 3 respostas corretas e 6 respostas incorretas.

Comparativamente com o pré-teste, nesta questão registamos um retrocesso relativamente ao número de respostas corretas. Registamos 3 no pós-teste face a 6 no pré-teste. De salientar que o número de respostas em branco influencia a análise dos dados.

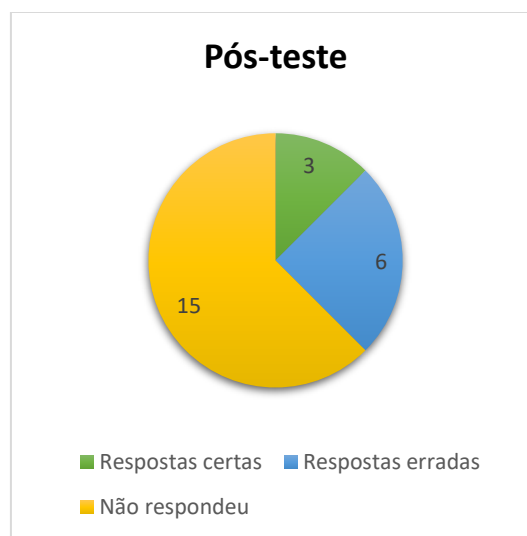


Gráfico 13 - Questão 2.3.: Identifica a parte comum a cada grupo de palavras apresentado no quadro.

Na penúltima questão (2.4), os dados mostram que o número de respostas em branco disparou para 19. Houve 5 respostas incorretas e 0 respostas corretas. De ressaltar que esta questão não foi abordada no pré-teste e, dessa forma, não permite comparar dados.

O facto de não contabilizarmos respostas corretas não é sinónimo de os alunos não conhecerem o significado dos sufixos trabalhados. Cremos que esta falta de respostas adequadas decorre de os alunos não terem tido tempo para responder à questão.

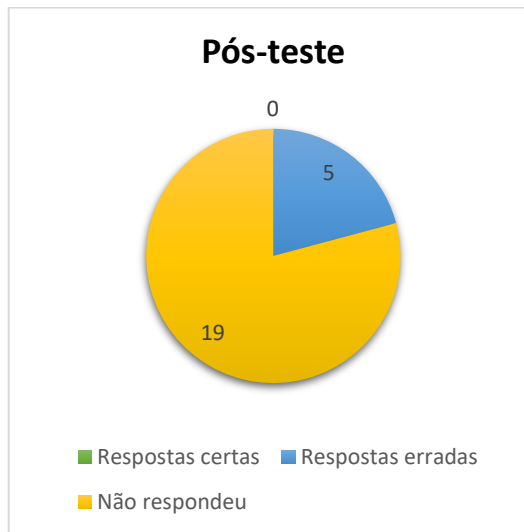


Gráfico 14 - Questão 2.4: Identifica o significado de cada um dos elementos repetidos nos grupos de palavras que fizeste.

Dos dados relativos à última questão do pós-teste (2.5), verificamos 0 respostas corretas e 2 respostas incorretas. O número de respostas em branco revelou-se o mais elevado, totalizando 22 respostas.

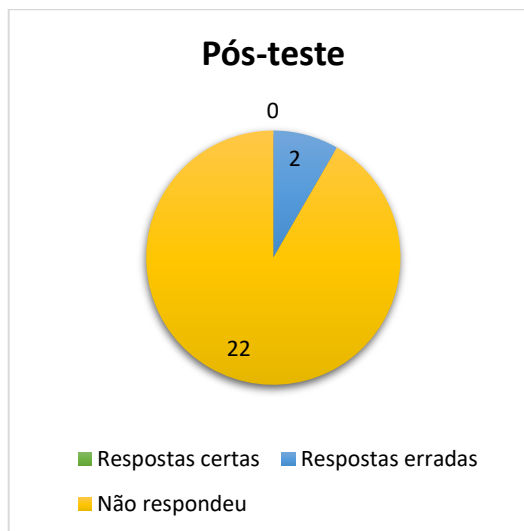


Gráfico 15 - Questão 2.5: Identifica a classe de palavras a que pertence cada uma das bases dos grupos que fizeste.

Da análise comparativa das respostas dadas aos pontos 1.1 e 2.1 no pós-teste, verificamos que houve mais respostas certas ao ponto 2.1 o que nos permite inferir que a

houve sedimentação de conhecimento sobre os sufixos. Já no que toca aos dados relativos às questões 1.2 e 2.5, a ausência de respostas certas leva-nos a crer que houve uma grande dificuldade na classificação das palavras e/ou na identificação da palavra base/origem. Da comparação dos resultados das respostas dadas aos pontos 1.3 e 2.4 e dado o elevado número de respostas em branco, apenas nos é possível inferir que os resultados decorrem do facto de os alunos não estarem habituados a recorrer à metalinguagem para refletir sobre a sua língua.

Da análise comparativa das respostas dadas em cada uma das alíneas relativas à prefixação, é-nos possível inferir que os alunos identificam os prefixos escolhidos para o *corpus* de palavras usado no pós-teste, embora se evidencie o não reconhecimento dos seus valores semânticos. Por seu turno, da comparação das respostas dadas ao grupo de perguntas relativo às palavras derivadas por sufixação, constatamos que houve identificação dos sufixos escolhidos para o *corpus* de palavras, assim como da base de cada uma das palavras do *corpus*. O inverso acontece na identificação do valor semântico de cada um dos sufixos. Do nosso ponto de vista, o número de respostas em branco não determina a falta de conhecimento dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados e pode explicar-se pelo facto de os alunos não estarem habituados a recorrer à metalinguagem.

Da implementação do pós-teste, sentimos que foi demasiado extenso e complexo para o tempo de que dispusemos não tendo os alunos conseguido responder a todas as questões. Embora sem certezas, consideramos que a explicação para esta dificuldade pode residir no facto de os alunos estarem apenas treinados, através da tipologia de questões presentes nos manuais escolares, para tarefas de reconhecimento e identificação (Barbeiro, 1999).

5. Reflexão sobre os resultados

Em traços gerais, acreditamos que, face aos resultados dos dois testes, terá havido aumento do conhecimento lexical. Importa referir que a evolução não será tão notória esperávamos.

De modo a sustentar o explanado anteriormente, relativamente à evolução que os dados espelham, apresentaremos gráficos que traduzem os resultados obtidos nas questões conformes do pré-teste e do pós-teste, nomeadamente, os seguintes pares de

questões: 1.1-1.1.1; 1.3-1.3; 2.1-2.1; 2.3-2.3; e a questão 2.4 (pré-teste) e 2.2 (pós-teste). A apresentação dos resultados seguirá a ordem dos testes, assim apresentaremos primeiramente o que concerne aos prefixos e, seguidamente, o que respeita aos sufixos.

Em relação ao primeiro par de questões: 1.1: *Cria grupos de palavras com as palavras do quadro*, os resultados mostram que houve uma ligeira evolução. Verificámos que houve um ligeiro aumento no que diz respeito às respostas (integralmente) corretas. Os alunos foram capazes de reconhecer foram capazes de reconhecer prefixos num grupo de palavras.



Gráfico 16 - 1.1: Cria grupos de palavras com as palavras do quadro.

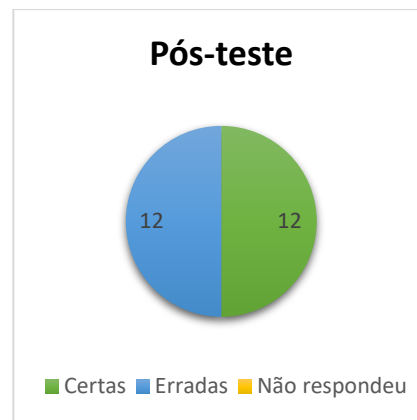


Gráfico 17 - 1.1: Cria grupos de palavras com as palavras do quadro.

No que diz respeito ao segundo e último par de questões (1.3), verifica-se que houve uma ligeira evolução. De salientar que houve alunos com conhecimento do significado dos prefixos, mas cujas respostas, por terem mais do que um elemento incorreto, não são adicionadas a este resultado. Desta forma, depreendemos que, no geral, a maior parte dos alunos reconhece e compreende o significado do grupo dos prefixos trabalhados nas duas sessões e que, futuramente, conseguirá, a partir de palavras primitivas, construir novas para empregá-las em contextos diversos. Parece-nos que os alunos conseguirão compreender o significado de novas palavras a partir do conhecimento do significado dos prefixos, podendo ampliar o seu léxico.



Gráfico 18 - 1.3: Serias capaz de dizer o que significa cada um dos elementos repetidos nos grupos de palavras que fizeste?

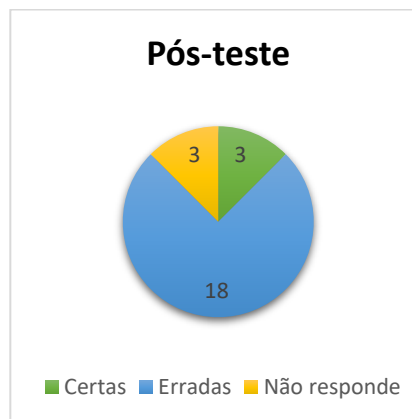


Gráfico 19 - 1.3: Identifica o significado de cada um dos elementos repetidos nos grupos de palavras que fizeste.

No que concerne ao par de questões 2.1, é possível notar que houve uma evolução nas respostas (integralmente) corretas. Considerando os resultados cremos que os alunos são capazes de reconhecer sufixos num grupo de palavras derivadas por sufixação.



Gráfico 20 - 2.1: Cria grupos de palavras com as palavras do quadro.

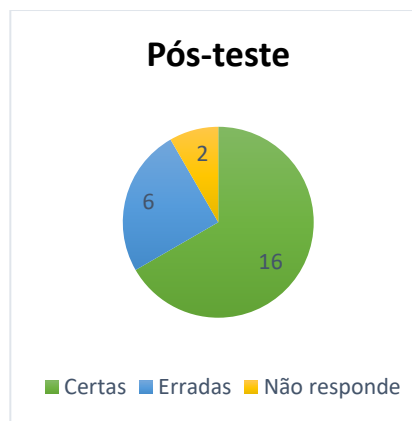


Gráfico 21 - 2.1: Cria grupos de palavras com as palavras do quadro.

Em relação ao par de questões 2.3, a análise dos dados revela que houve um retrocesso nas respostas corretas relativamente à identificação dos sufixos. Cremos que as respostas corretas não espelharão o real conhecimento dos alunos, pois o tempo, ou a falta dele para a resolução do pós-teste, foi um constrangimento. Verificamos também

que os alunos sabem identificar nas palavras o seu afixo, uma vez que, em algumas respostas, pôde ler-se que se tratava de sufixos (ao invés de os identificar).

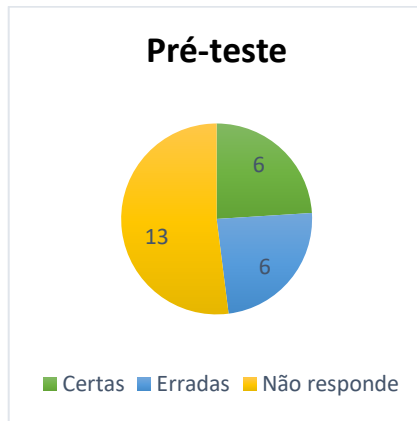


Gráfico 22 - 2.3: Identifica a parte comum de cada grupo de palavras apresentado no quadro.

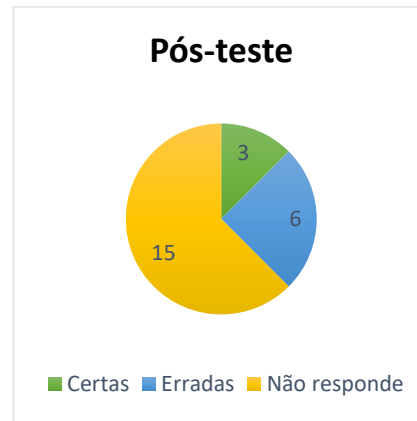


Gráfico 23 - 2.3: Identifica a parte comum a cada grupo de palavras apresentado no quadro.

No que diz respeito ao par de questões (2.4 e 2.2, respetivamente), verificamos que a evolução no que diz respeito à capacidade de os alunos conseguirem identificar as unidades mínimas das palavras e chegar à sua forma primitiva aumentou. Assim, é-nos possível afirmar que os alunos, além de conhecerem e conseguirem aplicar a regra de formação de palavras derivadas, revelam consciência do seu significado.



Gráfico 24 - 2.4: Serias capaz de identificar a palavra que está na base/origem de cada uma das palavras do quadro?

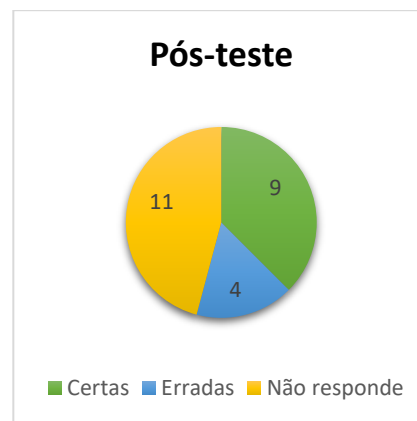


Gráfico 25 - 2.2: Identifica a palavra que está na base/origem de cada uma das palavras do quadro.

Acreditamos que esta ténue evolução, evidenciada pelos dados apresentados, se deveu a alguns constrangimentos externos.

Primeiro, parece-nos que os testes poderiam ser melhorados, pois durante a sua aplicação ficou patente a dificuldade dos alunos em responder às questões. Talvez a complexidade ou o número de questões tenha influenciado as respostas dadas e a sua adequação. Em segundo lugar, o tempo disponibilizado para a intervenção revelou-se manifestamente insuficiente e, à medida que avançamos na análise dos resultados das questões, constatamos que o número de alunos que não respondeu foi aumentando de forma acentuada. Em terceiro lugar, a formulação dos enunciados das questões tornou-se complexa. A falta de familiarização com enunciados que guião da reflexão e a falta de hábitos de reflexão sobre a língua poderão ter contribuído também para os resultados apresentados. De facto, sentimos que, apesar de a planificação das intervenções ser sustentada por abordagens em que os alunos, em grande grupo, refletissem sobre a gramática e o funcionamento da língua ou recorressem aos seus conhecimentos prévios, nem sempre foi possível abordagens mais centradas no processo de memorização e reconhecimento. Por fim, o número de sessões que nos foram atribuídas para trabalhar a formação de palavras por derivação foi diminuto e insuficiente. Acreditamos que, caso dispuséssemos de mais tempo útil tanto para as sessões como para os momentos de resolução dos testes, os resultados poderiam ser mais reveladores da evolução do conhecimento adquirido e sedimentado.

Se pudéssemos reaplicar os testes, começaríamos por redefinir o tempo proposto para a sua resolução, uma vez que, como já afirmamos, acreditamos que foi insuficiente e determinante para os resultados obtidos. Por outro lado, reduziríamos o *corpus* de palavras e reformularíamos algumas das questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho surgiu do interesse em perceber qual o conhecimento vocabular de alunos a frequentar o 5.º de escolaridade e, conseqüentemente, avaliar seu conhecimento no que se refere à prefixação e à sufixação, procurando ampliar o seu capital lexical com recurso à poesia.

Aquando do planeamento das sessões em torno da prefixação e da sufixação assumimos como maior objetivo a promoção da capacidade de reconhecer prefixos e sufixos e o seu valor semântico, alcançar o significado de novas palavras tendo em conta o seu processo de formação, identificar e manipular as unidades menores das palavras e originar novas palavras. No fundo pretendíamos aumentar o vocabulário dos alunos com vista à promoção e desenvolvimento de competências leitoras e escritoras.

Tendo em conta os resultados dos dados, não podemos afirmar que o trabalho em torno do estudo da prefixação e da sufixação tenha contribuído para a ampliação do seu conhecimento lexical, mas cremos que pode tê-los despertado para a aplicação de processos de mapeamento de significados de que necessitarão enquanto leitores. Estamos confiantes de que, perante uma palavra desconhecida, os alunos sejam capazes de, a partir da análise da sua estrutura interna, chegar ao seu significado. Esta capacidade de usar estratégias de mapeamento também permite ao aluno a construção de novas palavras ampliando a palavra com afixos.

Depois das reflexões que fizemos, gostaríamos de voltar a implementar este estudo e poder comparar resultados, procurando validar as nossas perceções sobre o tempo adequado a realização dos testes de recolha de dados, sobre as metodologias de abordagem aos conteúdos e sobre as dificuldades sentidas pelos alunos na resposta ao desafio que lhes foi colocado. Mais, gostaríamos de poder medir em que medida o estudo da poesia contribui para o conhecimento e desenvolvimento lexical.

Terminamos acreditando, no entanto, que contribuímos para o aumento da literacia e para a ampliação do léxico dos alunos que se viram envolvidos num trabalho conjunto, cooperativo e que, como resultado, saíram mais ricos.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, M. (2020). *Implementação de estratégias a partir do texto poético para ampliação lexical no 1º e 6º anos*. [Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Instituto Politécnico de Coimbra. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/34535>

Azevedo, F. J. F., Silveira, R. F. K. (2017). A poesia: estratégias para experimentar e fruir em sala de aula. In B. Juliano, E. Debus, N. Bortolotto, J. Bazzo (2017), *Anais do 7.º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil*, (pp.432-440). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/45205>

Barbosa, T., Souza, N. (2019). A contribuição da poesia na formação de leitores do ensino fundamental. *Revista Ribanceira*, (16), (1-23). <https://periodicos.uepa.br/index.php/ribanceira/article/view/3198>

Brites, D. (2020). *Desenvolvimento de competências linguísticas no 1.º CEB: ampliação do léxico a partir de textos tradicionais*. [Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Instituto Politécnico de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/34543>

Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha, 1-26. <https://cepealemanha.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>

Castro, R., Rodrigues, A., Silva, J., Sousa, M. (1999). *Manuais escolares Estatuto Funções, História*. Centro de Estudos e Educação em Psicologia. Universidade do Minho

Costa, T. (2013). *Formação de palavras como processo de enriquecimento vocabular nos alunos*, [Tese de Mestrado, Instituto Politécnico da Guarda]. Instituto Politécnico da Guarda. <https://bdigital.ipg.pt/dspace/bitstream/10314/2134/1/PES%20-%20T%c3%a2nia%20F%20G%20Costa.pdf>

Direção-Geral da Educação. Aprendizagens Essenciais.
<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

Duarte, I. (2008). O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística. (1.ª).
Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/o_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf

Duarte, I. (2011). O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical. (1.ª).
Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des_consc_lexical.pdf

Exame. (2021, outubro 1). Novo papel do professor é inovar o processo de ensino e aprendizagem. Exame. <https://exame.com/bussola/novo-papel-do-professor-e-inovar-o-processo-de-ensino-e-aprendizagem/>

Fonseca, J. (2013). Contributos da Investigação-ação no desenvolvimento profissional: um percurso de inovação. In Estrela, Teresa et al. Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE. <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/2486>

Freitas, E. (2021). A poesia na sala de aula: Cem Segredos, Sem medos! [Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Instituto Politécnico de Coimbra. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/36976>

Laranjeira, R. (2013.) Desenvolvimento lexical: perspectivas e práticas de professores no 1.º ciclo do ensino básico. [Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3129>

Leal, L. (2015, agosto 21). A importância da poesia na formação de leitores. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/11515>

Melo, K. (2019). Drummond e as flores da resistência: campos léxico-semânticos na criação poética em sala de aula. [Tese de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.]. Repositório da Universidade de São Paulo. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8162/tde-15062020-112611/es.php>

Menezes, L., Cardoso, A. P., Rego, B., Balula, J. P., Figueiredo, M., Felizardo, S. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: a investigação-ação e o estudo de caso. Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores, 22-32. <https://doi.org/10.34633/978-989-96261>

Moreira, V., Pimenta, H. (2016). Gramática de Português 3.º Ciclo do Ensino Básico | Ensino Secundário. Porto Editora

Pinheiro, J. (2021). Poesia: uma arte que alarga os horizontes. A importância do estudo da poesia no Ensino Secundário. [Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa.]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/53710>

Pires, N. (2020). Descobrir o significado de prefixos: uma estratégia potenciadora da compreensão leitora. In D. Simões (3), Propostas Didático-Pedagógicas para as aulas de português (1-27). Dialogarts. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/47743/1/Descobrir%20o%20significado%20de%20prefixos.pdf>

Pires, N. (2016). Desenvolver o léxico no pré-escolar: uma ponte para a aprendizagem da leitura. Centro de Investigação em Educação (CIEd) - Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/10400.26/47836>

Protásio, M. (2015). A oficina gramatical: uma forma apelativa de ensinar conteúdos gramaticais nas aulas de Português (língua materna) e de Espanhol (língua estrangeira). [Tese de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa.]. Repositório Institucional da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/handle/10362/19502>

Ribeiro, J. M. (2007). O valor pedagógico da poesia. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (41-2), p. 51-81. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_3

Silvano, P., Rodrigues, S. (2010). A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. *Gramática: história, teorias, aplicações*, 1-12. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/136567>

Teixeira, M. (2019). Um contributo para a promoção da leitura literária: A poesia à luz da prática comparatista. [Tese de Mestrado, Universidade Aberta]. Universidade Aberta. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9589/1/TMELP_MManuelTeixeira.pdf

Trindade, M. (2013). A formação de palavras: análise de gramáticas do 3º e 4º anos. [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Escola Superior da Educação de Coimbra. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11321/4/MARIA_TRINDADE.pdf

Viana, F., Ribeiro, I. (2020a, setembro 22). Diferentes níveis de compreensão da leitura. Projeto LER. <https://projetoler.pt/texto/compreensao-da-leitura>

Viana, F., Ribeiro, I. (2020b, setembro 22). Desenvolver a linguagem. Projeto LER. <https://projetoler.pt/texto/conhecimento-morfossintatico>

Villalva, A. (2007). Morfologia do Português. https://www.researchgate.net/profile/Alina-Villalva/publication/324824196_Morfologia_do_Portugues/links/5ae9f8e10f7e9b837d3c2be0/Morfologia-do-Portugues.pdf

Villalva, A. (2024, fevereiro 19). Como se formam as palavras. Projeto LER. <https://projetoler.pt/texto/como-se-formam-palavras-recomendacoes>

Xavier, L. (2013). Ensinar e Aprender Gramática: Algumas Abordagens Possíveis. *Educação e Formação*, 7, 1-11.

https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-PT&user=gyLx8FEAAAAJ&citation_for_view=gyLx8FEAAAAJ:isC4tDSrTZIC

APÊNDICES

Apêndice 1 – Pré-teste

Nome: _____

1. Atena ao conjunto de palavras escritas no quadro.

repor	Pós guerra	esler	uzreal
Imperdivel	uzracional	submarino	Pós-operatório
Pós-colheita	subterráneo	desfazer	reconstruir
desligar	impossível	descaçar	inadequado

1.1. Cria grupos de palavras com as palavras do quadro.

1.2. Explica o teu raciocínio/ as tuas opções.

1.3. Serias capaz de dizer o que significa cada um dos elementos repetidos nos grupos de palavras que fizeste?

terça-feira, 9 de maio de 2023

1

2. Atena ao conjunto de palavras escritas no quadro.

habilidade	beleza	pianista	moleiro
artista	lavandaria	complicidade	palavra
fortaleza	violonista	gustar	localidade
facileiro	pedreiro	estranheza	tristeza

2.1. Cria grupos de palavras com as palavras do quadro.

2.2. Explica o teu raciocínio/ as tuas opções.

2.3. Identifica a parte comum de cada grupo de palavras apresentado no quadro.

terça-feira, 9 de maio de 2023

2.4. Serias capaz de identificar a palavra que está na base/origem de cada uma das palavras do quadro?

terça-feira, 9 de maio de 2023

3

Apêndice 2 – Poema

O rio caminha apressadamente,
Quem de longe o vê,
Assemelha-o a uma serpente
E porquê?

Quando ao seu destino chegou,
Num mar escuro que nem breu,
A sua força perdeu.
Enfim, descansou.

Apêndice 3 – Ficha de trabalho

Derivação de palavras

Pessoas são diferentes

São duas crianças lindas
Mas são muito diferentes!
Uma é toda desdentada,
A outra é cheia de dentes...

Uma está descabelada,
A outra é cheia de pentes!
Uma delas usa óculos,
E a outra só usa lentes.

Uma gosta de gelados,
A outra gosta de queijos.
Uma tem cabelos longos,
A outra corta eles rentes.

Não sabem que sejam iguais,
Aliás, nem sabem nomear!
São duas crianças lindas,
Mas são muito diferentes!

Ruth Rocha

1. Qual o tema do poema?

2. Quem é que o sujeito poético está a retratar?

3. Justifica com palavras do poema.

1

Derivação de palavras

4. O sujeito poético apenas evidencia diferenças físicas. Que outras diferenças podemos encontrar nas pessoas?

5. Na tua opinião, a diferença é um aspeto positivo? Porquê?

Gramática: derivação de palavras

1. Atenta nas palavras sublinhadas no poema: desdentada, descabelada e gelados.
Escreve a respetiva base de cada uma dessas palavras.

a) Desdentada
Base: _____

b) Descabelada
Base: _____

c) Gelados
Base: _____

1.1. Das bases que escreveste acima, forma novas palavras usando os seguintes sufixos: -ada, -ista, -idade.

2. Das palavras abaixo, retiradas do poema, forma verbos e nomes:

Palavras:	Verbos:	Nomes:
Igual	_____	_____
Diferente	_____	_____
Dente	_____	_____
Pente	_____	_____

2

Apêndice 4 – Palavras

Reler – palavra derivada por prefixação

Subdelegado - palavra derivada por prefixação

Desclassificar - palavra derivada por prefixação

Irracional - palavra derivada por prefixação

Pós-teste - palavra derivada por prefixação

guitarrista – palavra derivada por sufixação

delicadeza - palavra derivada por sufixação

serenidade - palavra derivada por sufixação

tabacaria - palavra derivada por sufixação

pistoleiro - palavra derivada por sufixação

Apêndice 5 –Pós-teste

Nome: _____

1. Atenta no conjunto de palavras escritas no quadro:

invenível	Pós-colonial	refazer	Impaciente
refinar	inútil	destimar	Pós-teste
Pós-guerra	desqualificar	reciclar	subconsciente
desconectar	subdelegado	imortal	imprevisível

1.1. Cria grupos de palavras com as palavras do quadro.

	refinar	Pós-guerra	Desconectar	Subdelegado
Invenível	refazer	Pós-colonial	Desqualificar	subconsciente
Inútil	reciclar	Pós-teste	destimar	
Imortal				
Impaciente				
Imprevisível				

1.2. Identifica a classe de palavras a que pertence cada uma das bases (palavra de origem) dos grupos que fizeste.

1.3. Identifica o significado de cada um dos elementos repetidos nos grupos de palavras que fizeste.

2. Atenta no conjunto de palavras escritas no quadro.

genialidade	safedez	destreza	pastelero
docero	drogista	dentista	tabacaria
barbeiro	ocultista	guitarrista	serenidade
petaxia	cabeleireiro	curiosidade	delicadeza

2.1. Cria grupos de palavras com as palavras do quadro.

2.2. Identifica a palavra que está na base/origem de cada uma das palavras do quadro.

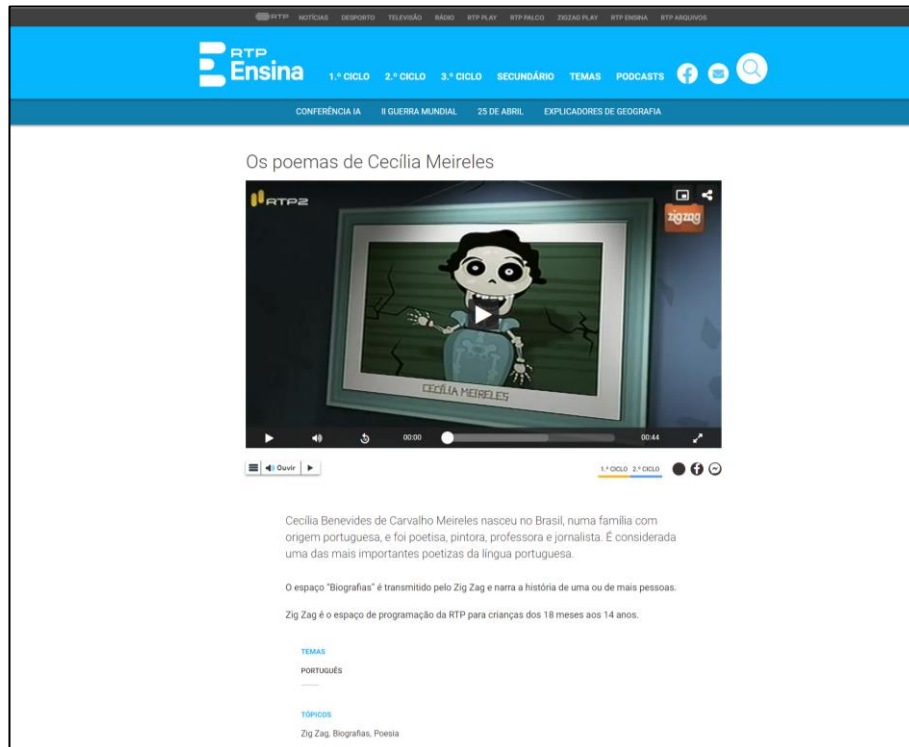
2.3. Identifica a parte comum a cada grupo de palavras apresentado no quadro.

2.4. Identifica o significado de cada um dos elementos repetidos nos grupos de palavras que fizeste

2.5. Identifica a classe de palavras a que pertence cada uma das bases dos grupos que fizeste.

ANEXOS

Anexo 1 – Biografia da poetisa Cecília Meireles



The screenshot shows the RTP EnsinA website interface. At the top, there is a navigation bar with the RTP EnsinA logo and links for '1.º CICLO', '2.º CICLO', '3.º CICLO', 'SECUNDÁRIO', 'TEMAS', and 'PODCASTS'. Below this, a secondary navigation bar includes 'CONFERÊNCIA IA', 'II GUERRA MUNDIAL', '25 DE ABRIL', and 'EXPLICADORES DE GEOGRAFIA'. The main content area features the title 'Os poemas de Cecília Meireles' above a video player. The video player shows a cartoon illustration of a woman with dark hair and a white dress, standing in front of a green background with a cracked texture. The name 'CECÍLIA MEIRELES' is written at the bottom of the illustration. Below the video player, there is a 'TEMAS' section with 'PORTUGUÊS' selected, and a 'TOPICOS' section with 'Zig Zag, Biografias, Poesia' listed.

Os poemas de Cecília Meireles

Cecilia Benevides de Carvalho Meireles nasceu no Brasil, numa família com origem portuguesa, e foi poetisa, pintora, professora e jornalista. É considerada uma das mais importantes poetisas da língua portuguesa.

O espaço "Biografias" é transmitido pelo Zig Zag e narra a história de uma ou de mais pessoas.

Zig Zag é o espaço de programação da RTP para crianças dos 18 meses aos 14 anos.

TEMAS
PORTUGUÊS

TOPICOS
Zig Zag, Biografias, Poesia

Anexo 2 – Poema “Retrato”

“Retrato”, de Cecília Meireles

Eu não tinha este rosto de hoje,
Assim calmo, assim triste, assim magro,
Nem estes olhos tão vazios,
Nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
Tão paradas e frias e mortas;
Eu não tinha este coração
Que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
Tão simples, tão certa, tão fácil:
— Em que espelho ficou perdida
a minha face?

Anexo 3 – Poema “Pessoas são diferentes”

“Pessoas são diferentes”, de Ruth Rocha

São duas crianças lindas
Mas são muito diferentes!
Uma é toda desdentada,
A outra é cheia de dentes...

Uma anda descabelada,
A outra é cheia de pentes!

Uma delas usa óculos,
E a outra só usa lentes.

Uma gosta de gelados,
A outra gosta de quentes.

Uma tem cabelos longos,
A outra corta eles rentes.

Não queira que sejam iguais,
Aliás, nem mesmo tentes!
São duas crianças lindas,
Mas são muito diferentes!

