

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Implementação de estratégias a partir do texto poético para ampliação lexical no 1º e 6º anos

Mariana Sofia da Fonseca Afonso

Coimbra, 2020

Mariana Sofia da Fonseca Afonso

Implementação de estratégias a partir do texto poético para
ampliação lexical no 1º e 6º anos

Relatório de Estágio em Mestrado em Ensino do 1º. Ciclo do Ensino Básico
e em Português e História e geografia de Portugal no 2º. Ciclo do Ensino
Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do Júri

Presidente: Professora Doutora Isabel Sofia Calvário Correia

Arguente: Professor Doutor Pedro Balas Custódio

Orientadora: Professora Doutora Natália de Jesus Albino Pires

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Natália de Jesus
Albino Pires e a coorientação do Professor Especialista Virgílio José
Monteiro Rato

Agradecimentos

“Não há no mundo exagero mais belo que a gratidão”

Jean de la Bruyere

Aos meus pais, Jorge Afonso e Paula Afonso, por tornarem o sonho de menina possível, devo-lhes tudo aquilo que sou. À minha mãe em especial, por ter aturado todas as minhas chamadas a dizer que não ia conseguir e por viver cada vitória minha como se fosse sua.

À professora Natália Albino Pires, pela sua disponibilidade, apoio e paciência, que foram imprescindíveis ao longo deste percurso.

Ao professor Virgílio Rato, pela ajuda e orientação na viagem pelo 1º CEB.

À minha madrinha, Ana Sofia Fonseca, por ser a minha segunda mãe, por me apresentar Coimbra e pelo apoio que nunca me faltou.

A toda a minha família por alimentar esta loucura saudável de seguir os meus sonhos.

À Bruna Lopes e à Catarina Rogério, por estarem sempre lá para mim, por aguentarem todas as minhas crises e o mau feitio quando mais ninguém o fazia e por acreditarem em mim, mesmo quando eu não acreditei.

À minha amiga mais antiga, Christelle Santos, que esteve sempre comigo, do início ao fim.

Aos meus amigos de Coimbra, principalmente ao Carlos Caldeira, à Joana Lopes, à Ana Sofia Santos, à Daniela Pires e ao João Pedro Nazareth, por me mostrarem que a família nem sempre precisa de ser de sangue.

À minha colega de mestrado, Ana Vaz, por toda a amizade, companheirismo e entreaajuda ao longo destes dois anos.

A todos os alunos com quem tive o privilégio de estagiar, por me darem a certeza que estou no caminho certo e por me provarem que, apesar de todas as dificuldades, vale a pena ser professora.

A Coimbra, que cresceu em mim e me deixou crescer com ela.

Resumo: É certo que a educação foi evoluindo com o passar dos anos, todas essas alterações interferiram com os agentes educativos, salientando-se entre estes os professores e os alunos, que se transformaram e se adaptaram tendo em conta todas as alterações que as sociedades sofreram ao longo dos tempos. Os alunos, hoje em dia, são muito mais difíceis de motivar, sendo uma função do professor, talvez uma das mais desafiantes, encontrar estratégias, ferramentas para que eles não percam o interesse pela escola. No seu papel de estrategas, os professores observam grandes dificuldades a nível do português e uma grande falta de conhecimentos da sua própria língua.

O presente relatório surge da constatação dessa falta de conhecimentos por parte dos alunos, assim como da constatação da necessidade de implementar estratégias de ampliação lexical (através do texto poético e dos sinónimos) para, por um lado, ampliar o seu vocabulário e, por outro, melhorar a sua competência leitora.

Esta proposta didática foi planificada para as aulas de português em contexto de estágio no 1º e 2º CEB, durante os dois anos do Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB.

Na primeira intervenção, foram utilizados os poemas “O Lagarto” e “A Rosa e o Mar” presentes no livro “Aquela Nuvem e Outras” de Eugénio de Andrade. Numa aula, foram implementadas diferentes estratégias, com recurso a diversos materiais didáticos, tornando-a muito mais apelativa e levando os alunos à descoberta do próprio conhecimento. Na segunda intervenção, foi utilizado o livro “As Naus de Verde Pinho” de Manuel Alegre, explorado em várias aulas, que, no entanto, seguiram um modelo de ensino mais centrado no professor.

Com a implementação de estratégias a partir do texto poético, com alunos do 1º e do 6º ano, procurou verificar-se, se o estudo do texto poético poderia ser um indutor do aumento do seu capital lexical. Por outro lado, procurou-se que os recursos e técnicas utilizadas fomentassem o gosto pela leitura de poesia nos alunos.

Palavras-chave: texto poético, sinónimos, ampliação lexical, competência leitora.

Abstract: It is known that the education has been evolving through the years and all of that differences interfere with the educative agents, most importance in teachers and students, that transformed and adapted to the differences that the society have suffered. The students, these days, are more difficult to motivate, so one of the teacher's most challenging functions is find strategies and tools so they don't lose interest in school. In their tactician role, they can observe the main difficulties at the portuguese and a lack of knowledges in his own language.

This report is made by the analysis of that lack of knowledge in students, as well as, the need to implement strategies to evolve the lexical (through the study of poetic text and the thesaurus), to improve the vocabulary and the reading competence.

This didactic proposal was planned to use in 1st and 6th grade at portuguese classes, during the two years of the “Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB”.

In the first try, I used the poems “O Lagarto” and “A Rosa e o Mar”, enclosed in the book “Aquela Nuvem e Outras”, written by Eugénio de Andrade. In a class were implemented several strategies, using different didactic materials, which made it more interesting and obligated the students use their own knowledge. In the second try, I used the book “As Naus de Verde Pinho”, written by Manuel Alegre, which was explored in several classes, following the model focused in the teacher.

The implementation of the strategies using the poetic text, with students in the 1st and the 6th grade, tried to verify if the study of the poetic text could be an inducer of the increase of its lexical capital. In other way, the sources and the techniques used could be a way to foment the relish of lecture and poetry in students.

Keywords: poetic text, thesaurus, lexical increase, reader ability

Índice

I.	Introdução.....	1
II.	Parte I.....	5
1.	Do Léxico ao Conhecimento Lexical.....	7
1.1	O que é o Léxico.....	7
1.2.	Aquisição da Linguagem: desenvolvimento e ampliação lexical.....	8
1.3.	Importância do Léxico na Sala de Aula.....	10
2.	Sinonímia.....	14
2.1.	No Programa de Português.....	14
2.2.	Nos Manuais Escolares Adotados para os anos de Intervenção....	15
2.2.1.	No Manual do 1º CEB.....	15
2.2.2.	No Manual do 2º CEB.....	16
2.3.	Importância dos sinónimos para a Compreensão Textual.....	16
3.	O Texto Poético.....	22
3.1.	O que é a poesia?.....	22
3.2.	O afastamento da poesia.....	24
3.3.	Estratégias para ensinar poesia.....	26
3.4.	A importância da poesia.....	28
3.5.	A poesia na escola.....	30
3.6.	O professor que ensina poesia.....	32
3.7.	O aluno que aprende poesia.....	33
III.	Parte II.....	35
4.	Metodologia.....	37
4.1.	Estudo de Caso – Metodologias Qualitativas.....	37
4.2.	Intervenientes no Estudo.....	42

1º ano	42
6º ano	42
4.3. Técnica de Recolha de Dados	43
4.4. Procedimentos	46
1º ano	46
6º ano	49
IV. Parte III	53
3. Tratamento de Dados	55
3.1. Análise e Discussão dos Resultados	56
1º ano	56
6º ano	58
3.2. Comparação entre as Duas Turmas	60
V. Considerações finais	63
VI. Referências Bibliográficas	69
VII. Anexos	73

Abreviaturas

CEB - Ciclo do Ensino Básico

ESEC - Escola Superior de Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

Tabelas

Tabela 1 - Planificação geral da intervenção no 1º ano do Ensino Básico

Tabela 2 - Planificação geral da intervenção no 6º ano do Ensino Básico

Gráficos

Gráfico 1 - Respostas certas: pré teste e pós teste no 1º ano do Ensino Básico

Gráfico 2 – Palavras trabalhadas no 1º ano do Ensino Básico

Gráfico 3 - Respostas certas: pré teste e pós teste no 6º ano do Ensino Básico

I. INTRODUÇÃO

Duarte (2000, p. 15) considera que “não há (nem houve) sociedades humanas conhecidas que não disponham de uma língua natural. Para os mitos e religiões de muitos povos, falar uma língua é aquilo que distingue os homens dos restantes animais. Povos há que consideram que antes de falar uma criança é uma «coisa», só adquirindo o estatuto de pessoas quando começa a usar a língua da comunidade a que pertence”.

O conhecimento lexical e a sua ampliação estão diretamente interligados com a utilização de sinónimos porque é através deles que os falantes conseguem conhecer mais palavras e, assim, aumentar o seu léxico. Simultaneamente, o conhecimento lexical permite ao falante a produção e compreensão de enunciados sobre a organização do mundo que o rodeia. As palavras são, pois, instrumentos que nos permitem “aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos” (Duarte, 2011, p. 9).

Quando nos focamos no processo de ensino-aprendizagem, torna-se evidente que existe, tal como lembra Duarte, “uma correlação forte entre sucesso escolar e capital lexical. Com efeito, quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão da leitura” (Duarte, 2011, p. 9). Nesta sequência, torna-se também evidente que “a aprendizagem do léxico deve ser [...] uma caminhada até ao interior da estrutura lexical. A magia do desconhecido, o delírio da descoberta do cerzido interno das estruturas lexicais prendem a atenção do aluno e fazem-no correr, com encanto, à aventura de descobrir os traços mínimos distintivos dos elementos lexicais” (Ferreira, 1985, p. 74).

Ao longo das observações em contexto de estágio, foi notória a falta de conhecimento lexical dos alunos nos diferentes níveis de ensino. Do mesmo modo, foram evidentes as implicações da falta de conhecimento lexical tanto na compreensão textual como na produção escrita dos alunos. Assim, a ideia para este relatório final surgiu, precisamente, da observação das dificuldades dos alunos na compreensão de textos.

Desta forma, os objetivos definidos para este trabalho foram: perceber a eficácia de estratégias de ampliação lexical centradas no uso de sinónimos, em particular nas classes do verbo e adjetivo, dirigidas a alunos dos 1º e 6º anos; ampliar

o conhecimento lexical dos alunos para desenvolver a capacidade de compreensão textual e fomentar o gosto pela poesia.

Este estudo foi implementado em duas turmas de escolas distintas, no distrito de Coimbra, uma de 1º ano do Ensino Básico e a outra de 6º ano do Ensino Básico, no decorrer dos estágios realizados nas disciplinas de Prática Educativa I e Prática Educativa II do mestrado em ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo.

Este trabalho divide-se em três partes principais. A primeira é destinada a uma revisão da literatura sobre a importância do conhecimento lexical para a competência e eficiência leitoras dos alunos; sobre o desenvolvimento lexical e ampliação do conhecimento linguístico; e de suporte teórico às estratégias implementadas. Na segunda parte, é apresentada a metodologia utilizada, é feita a caracterização de ambas as turmas e a descrição da intervenção realizada. Na terceira parte, procedemos à discussão e comparação dos resultados obtidos em ambos os níveis de ensino. Por fim, far-se-á uma reflexão final sobre a implementação e os resultados do trabalho, questionando processos e práticas letivas.

II. PARTE I

1. Do Léxico ao Conhecimento Lexical

1.1 O que é o Léxico

O léxico, de acordo com o Dicionário Terminológico, é definido como o “conjunto de todas as palavras ou constituintes morfológicos portadores de significado possíveis numa língua, independentemente da sua atualização em registos específicos. O léxico de uma língua inclui não apenas o conjunto de palavras efetivamente atestada num determinado contexto (cf. vocabulário), mas também as que já não são usadas, as neológicas e todas as que os processos de construção de palavras da língua permitem criar”. De uma forma mais simplificada, pode definir-se léxico como o “conjunto de todas as palavras que fazem parte de uma língua, incluindo aquelas que já não se usam e aquelas que ainda podem vir a ser criadas (Jorge, 2018, p. 54).

Duarte (2000, pp. 69-70) diz-nos, ainda, que cada comunidade linguística consome, transforma e cria palavras, pelo que o léxico de cada língua, longe de constituir um fundo estático, pode antes ser concebido como uma base de dados em atualização permanente. Itens há que desaparecem, outros sofrem alterações de vários tipos no seu significado, outros ainda são criados por diversos processos. Ferreira (1985, p. 23) fortalece esta ideia defendendo que o léxico se apresenta como “uma matéria não finita, não previsível, profundamente irregular, muito particular e marcadamente heterogénea”, que está sempre em renovação e vê continuamente aumentado o seu recheio. Sim-Sim (1998, pp. 129-133) acrescenta que “o léxico é uma área em aberto”, 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.

Para se compreender melhor o que é o léxico, pode ser importante estabelecer uma diferença entre léxico e vocabulário. O léxico é composto pelo conjunto de todas as palavras possíveis numa determinada língua, enquanto que o vocabulário é o conjunto de palavras usadas num determinado contexto e numa determinada situação (Calaque, 2008, p. 1).

Para Genouvrier & Peytard (s.d., p. 280), vocabulário e léxico acham-se, assim, em relação de inclusão: o vocabulário é sempre uma parte, de dimensões variáveis, do léxico individual de cada pessoa, que, por sua vez, faz parte do léxico global de uma língua.

Duarte (2000, p. 68) define dois tipos de léxico, o léxico ativo e o léxico passivo. O léxico ativo constitui o conjunto de palavras que todos os falantes usam no seu quotidiano, enquanto o léxico passivo reflete o conjunto de palavras que os falantes (re)conhecem, mas de que não fazem uso. Segundo a autora, “existe uma assimetria entre o número de palavras que um falante é capaz de compreender (léxico passivo) e o número de palavras que usa (léxico ativo)” (Duarte, 2000, p. 69). O número de palavras que os falantes (re)conhecem é incrivelmente superior ao número de palavras que usam num determinado período de tempo e de espaço. Pode-se, assim, afirmar que os sujeitos possuem um léxico passivo superior ao seu léxico ativo e que o crescimento de ambos se prolonga por toda a vida.

Esta ideia é reforçada por Correia (2009), que entende, então, que o conhecimento lexical é parcialmente diferente de falante para falante, dado que o conhecimento das palavras e a sua utilização são fortemente influenciados pelo contexto vivencial dos falantes.

1.2. Aquisição da Linguagem: desenvolvimento e ampliação lexical

O capital lexical é o conjunto das palavras que conhecemos e usamos e a sua aquisição e desenvolvimento é extremamente importante para a aprendizagem da leitura e da escrita (Duarte, 2011, p. 10).

De acordo com Duarte (2000, p.67), “os falantes de qualquer língua natural dominam um conjunto de princípios e regras gramaticais, em número relativamente reduzido, que são adquiridos durante o processo de aquisição da linguagem e que permanecem estáveis ao longo da vida. Pelo contrário, o número de palavras que um falante adulto médio conhece atinge as dezenas de milhar, e a sua «base de dados» lexical vai sendo permanentemente actualizada em função quer da experiência e dos novos conhecimentos do falante, quer das transformações culturais e tecnológicas que a sociedade em que vive vai sofrendo”.

Sim-Sim (1998, p. 125) defende que “o desenvolvimento lexical contempla não só a aquisição de novos vocábulos e significados, mas também o estabelecimento das redes de relação entre eles”.

As primeiras produções lexicais das crianças incluem sempre vocábulos referentes a membros da família, a alimentos, e quanto maior é a facilidade articulatória, maior é a probabilidade de inclusão do léxico da criança. Outro fator importante a ter em conta é a influência que os adultos têm na escolha de determinados itens quando se dirigem à criança (Sim-Sim, 1998, pp. 125-126).

Nesta sequência, Viana (2002, pp. 33-34) considera que: “quando uma criança pequena reconhece objetos ou animais, ela está a executar uma operação de acesso ao léxico. Um dos resultados desta operação pode ser a nomeação dos objetos ou animais ou a evocação de uma série de associações que podem ter sido despoletadas por esses objetos ou imagens. A rapidez com que a criança encontra o nome desses objetos ou dessas imagens é um aspeto relevante a considerar quando falamos de conhecimento lexical. Com frequência vemos crianças que têm dificuldade em aceder a este léxico interno, que sabemos possuir, na medida em que já demonstraram a sua posse noutras situações”.

Segundo Sim-Sim (1998, p. 124), “as palavras que conhecemos integram o nosso dicionário mental, no qual são guardadas simultaneamente a representação sonora de cada item lexical e o respetivo significado”, e é “com base em regras que dominamos que criamos novas palavras a partir de itens que aprendemos. Tal é possível porque dominamos as leis que regulam a anatomia das palavras, ou seja, as regras morfológicas”.

Os falantes conseguem, assim, (re)construir novas palavras sem esforço pois possuem conhecimento sobre a estrutura interna das palavras e conseguem identificar elementos comuns, enriquecendo, por conseguinte o seu capital lexical (Duarte, 2011, p. 16).

Todos temos consciência da complexidade envolvida no conhecimento de cada palavra. Assim, como lembra Duarte (2011, p. 13), para um falante escolarizado do português, saber uma palavra significa conhecer intuitivamente as suas dimensões: a sua forma fónica, a sua forma gráfica, a classe a que pertence, a subclasse de nomes a que pertence, o seu género e o seu significado. O nosso

conhecimento das palavras envolve ainda, segundo a mesma autora, uma outra dimensão, a da sua estrutura interna. Com efeito, uma das razões pelas quais temos um capital lexical tão rico e aprendemos rapidamente e sem esforço palavras novas reside no facto de muitas palavras terem elementos comuns (Duarte, 2011, p. 16).

Genouvrier & Peytard (s.d., pp. 283-284) afirmam que “o léxico do aluno dependerá, em grande parte, da capacidade de seu ambiente familiar em manter com ele discussões e diálogos, em orientar sua curiosidade para temas diversificados, em cercá-lo do que se convencionou chamar de «clima cultural»; é pelo multiplicar-se das trocas linguísticas com seu meio que o aluno aprende a precisar o sentido das palavras que emprega e estende a área do seu léxico. O papel da escola será completar e compensar a «cultura verbal» recebida no ambiente familiar. Encara-se geralmente a escola como o reduto da linguagem castiça”.

1.3. Importância do Léxico na Sala de Aula

Para Duarte (2011, p. 24), nos primeiros anos de escolaridade, não há melhor forma de levar as crianças a desenvolver a sua consciência lexical do que envolvê-las em atividades (aparentemente apenas lúdicas) que as obriguem a concentrar-se nas dimensões da palavra. Atividades deste tipo despertam-lhes a curiosidade para saberem mais acerca das palavras e promovem o domínio de estratégias autónomas de aprendizagem de palavras novas.

O professor deve fornecer ao aluno um número de palavras tão diversificadas quanto possível e exigir dele um emprego sensato de todas as palavras adquiridas, fazendo, assim, com que o léxico aumente e o vocabulário se precise (Genouvrier & Peytard, s.d., p. 280).

Para Genouvrier & Peytard (s.d., p. 289), “a preocupação em ensinar um vocabulário efectivamente encontrável e encontrado (na leitura ou no preparo de exposições orais) tem geralmente como correlativo a preocupação em contextualizar a palavra ou em verificar as suas relações com outras palavras da língua”. Os autores consideram que, para contextualizar a palavra, é necessário entender o seu contexto, o sistema e o seu sentido:

A – No contexto da palavra a aquisição do vocabulário verifica-se quase exclusivamente através dos textos, por isso, recomenda-se que quando uma palavra tiver várias significações, elas serão dadas através de frases e nunca apresentadas ou pretensamente fixadas fora do texto, pois, a palavra só tem significado na frase, e esta no texto (Genouvrier & Peytard, s.d., p. 290);

B – No sistema da palavra, insiste-se na utilidade dos métodos de aquisição por sinonímia e antonímia. “As palavras associam-se no pensamento segundo certas relações e formam, por assim dizer, grupos onde cada palavra evoca as demais, e em cujo âmbito o pensamento escolhe a palavra que lhe convém” (Genouvrier & Peytard, s.d., pp. 290-291);

C – No sentido da palavra o que é preciso explorar são as estruturas léxicas, onde toda a palavra se insere e as estruturas semânticas, onde toda a palavra adquire sentido (Genouvrier & Peytard, s.d., p. 291).

Duarte (2011. p. 16) afirma que “o conhecimento de prefixos e de sufixos de valor lexical e gramatical e das suas regras de combinação com radicais habilita-nos a reconhecer e a integrar no nosso capital lexical um sem número de palavras e de formas de palavras. Esta capacidade revela-se muito cedo em produtos de criatividade lexical das crianças, que formam constantemente palavras conformes com as regras da língua”. Sim-Sim (1998, p. 128) completa, dizendo que “a criatividade lexical é comum no discurso infantil e manifesta-se sempre que a criança não sabe ou se esqueceu da palavra para expressar determinada realidade”.

De facto, em palavras de Sim-Sim (1998, p. 109), “o desenvolvimento lexical, iniciado antes da produção das primeiras palavras, é um processo contínuo e deslumbrante que se prolonga por toda a vida do sujeito e cujos efeitos se refletem nas interações sociais e nas aquisições escolares, como é particularmente o caso da compreensão de leitura”.

O ensino do léxico traz vantagens que são defendidas por vários autores que justificam a importância de desenvolver o léxico nas crianças em sala de aula.

Para além de conhecer as regras de gramática, devemos conhecer também o maior número possível de palavras, pois permite «falar bem». Para isso acontecer é preciso enriquecer a língua do aluno através de lições de vocabulário (Genouvrier & Peytard, s.d., p. 277).

Em palavras de Ferreira (1985, p. 35) “um dos principais objectivos do ensino de uma língua é o desenvolvimento da competência lexical do aluno, aumentando o conhecimento que ele possui das estruturas fundamentais da língua e desenvolvendo o seu campo expressivo. A necessidade de ensinar o vocabulário é, pois, um facto incontestável”. A pedagogia do léxico, baseada nos métodos estruturais, parece, pois, destinada a facultar ao aluno uma aprendizagem rápida e eficiente da língua materna. O autor considera ainda que “no campo do enriquecimento vocabular do aluno, a lexicística revela-se um instrumento eficaz e compensador. A fixação de listas desordenadas e infundáveis desaparece das aulas; o caderno de significados é substituído pela actualização constante da competência lexical do aluno; a memorização quantitativa é marginalizada em benefício da compreensão qualitativa das palavras. A aprendizagem do léxico torna-se, assim, uma actividade lúdica, altamente atraente” (Ferreira, 1985, pp. 145-146).

A compreensão e apropriação de novo léxico facilitam a compreensão da leitura e permitem aos alunos expressarem-se com menos dificuldade, despertando neles a necessidade de conhecer e adquirir novos vocábulos. Por sua vez, o capital lexical pode ser enriquecido e pode aumentar o volume de leituras realizadas e a sua compreensão, fatores que são fundamentais para a produção escrita (Duarte, 2011, p. 10).

Duarte (2011, p. 9) explica que “crianças com maior capital lexical à partida lêem mais, tornam-se cada vez melhores leitores, aumentam através da leitura o seu capital lexical. Pelo contrário, crianças com capital lexical reduzido à partida lêem menos, tornam-se cada vez piores leitores, pelo que não aumentam o seu capital lexical através da leitura. O léxico é igualmente um fator determinante da qualidade da escrita. Com efeito, quanto maior for, tanto maiores são os recursos disponíveis para seleccionar vocabulário preciso e para evitar repetições lexicais”. A autora acrescenta ainda que “é muito importante fixar como objectivo educativo o enriquecimento do capital lexical das crianças e o desenvolvimento da sua consciência lexical. Trata-se de traves mestras do nosso conhecimento da língua, ingredientes essenciais das nossas competências de uso da língua e factores decisivos do sucesso escolar” (Duarte, 2011, p. 30).

Como já foi referido, quanto maior for o capital lexical que a criança possui,

mais rapidamente ela faz a reestruturação lexical e conseqüentemente mais rapidamente desenvolve a sua consciência lexical.

Uma vez que a aprendizagem está intimamente relacionada com o sucesso escolar, a escola deverá proporcionar um ensino da língua de forma explícita, criando instrumentos para ensinar o léxico de forma sistemática e esbater diferenças causadas pelo meio sociocultural de origem (Sim-Sim, 1998, p. 128). Neste sentido, é fundamental que as crianças aprendam estratégias que lhes permitam processar palavras desconhecidas, inferir o significado das palavras através da sua memória, do contexto e da estrutura interna da mesma, para que se tornem leitores autónomos (Duarte, 2011, p. 27).

1. Sinonímia

1.1. No Programa de Português

Para se poder abordar um qualquer conteúdo em sala de aula, temos de analisar o programa e as metas curriculares utilizadas na disciplina de Português, o que permite concluir que muito pouco se fala de sinónimos. Iniciando a análise no 1º ano de escolaridade, vemos que existe um reconhecimento deste conteúdo gramatical apenas na meta *22.1 A partir de atividades de oralidade, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto* (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 47). O mesmo acontece no 2º ano, aparecendo também como reconhecimento na meta 25, sendo esta igual à destinada ao 1º ano.

Também no 3º ano aparece em apenas uma meta, sendo ela: *29.5. Identificar relações de significado entre palavras: sinónimos e antónimos* (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 57), voltando a aparecer uma referência apenas no 5º ano, como alargamento, e, de novo, em apenas uma meta, *26.1. Identificar e estabelecer relações de significado entre palavras: sinonímia e antonímia* (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 68).

Tanto no 4º como no 6º ano de escolaridade não há qualquer referência direta a este conteúdo, podendo apenas retirar de algumas metas a ideia de que os sinónimos estão implicados nelas, como no domínio da Leitura e Escrita (LE6) na meta *8.2. Identificar, pelo contexto, o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas, incluindo provérbios e expressões idiomáticas; 9.6. Explicitar, de maneira sintética, o sentido global de um texto* (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 70).

Após este levantamento, verificamos que nas metas curriculares, nos vários anos de escolaridade, o estudo dos sinónimos não está contemplado, ainda que seja um conteúdo gramatical requerido em todos os momentos de oralidade e de compreensão de texto. Por isso mesmo parece-nos que o Programa e Metas Curriculares de Português deveriam contemplar, com mais evidência o seu estudo e que deveria ser muito mais trabalhado em contexto de sala de aula dadas as várias

vantagens que poderá trazer ao nível do desenvolvimento do conhecimento lexical dos alunos.

1.2. Nos Manuais Escolares Adotados para os anos de Intervenção

2.2.1. No Manual do 1º CEB

Para além das metas curriculares de Português, faz também sentido analisar a forma como são trabalhados os sinónimos no manual “PLIM! Português 1º ano” de Melo & Costa utilizado no 1º ano do Ensino Básico.

Este ano, serve apenas, segundo as metas curriculares, para um reconhecimento deste conteúdo gramatical. Por ser um ano de escolaridade de extrema importância, que fornece as bases de toda a língua aos alunos e onde eles ainda mal sabem ler e escrever, os sinónimos aparecem apenas como semelhantes, havendo meramente uma ligeira referência a que palavras semelhantes são sinónimas.

Para ser introduzida a definição de palavras semelhantes, é apresentado um pequeno texto sobre a vida de uma minhoca, onde aparecem algumas palavras destacadas a cores diferentes, sendo que cada par de palavras com o mesmo significado ou o significado oposto aparecem na mesma cor. Logo de seguida é dada uma definição, acompanhada com um exemplo, muito simples que apenas diz: “duas palavras que significam o mesmo, são palavras semelhantes” (Melo & Costa, PLIM! Português 1º ano, 2016, pp. 106-107), o mesmo acontece no caso dos antónimos.

No final das definições aparecem três exercícios para os alunos aplicarem o que aprenderam, escrevendo os sinónimos/antónimos das palavras dadas ou rodeando a resposta certa. Tanto os exercícios, como todas as palavras utilizadas são adequadas ao nível de escolaridade, bastante simples e os alunos utilizam-nas facilmente no seu dia-a-dia.

2.2.2. No Manual do 2º CEB

No que diz respeito ao manual “Livro Aberto” de Costa & Bom, 2018 utilizado no 6º ano, e à semelhança do que acontece nas metas curriculares de Português, a referência a sinónimos é quase inexistente, aparecendo apenas em dois exercícios em todo o manual. Estes exercícios consistem na reconstrução de um parágrafo de um texto e em reescrever três frases com sinónimos ou antónimos das palavras seleccionadas (Costa & Bom, 2018, p. 24 e 36)

Os sinónimos voltam a ser abordados apenas no final do manual que contém uma pequena gramática que aborda todos os conteúdos gramaticais ensinados até ao ano de escolaridade em questão. A página destinada aos sinónimos e antónimos faz uma pequena definição para cada, seguida de um exemplo e de três exercícios, dos quais apenas um se refere aos sinónimos. A definição dada é mais elaborada, dizendo que sinónimos são “palavras da mesma classe com um significado semelhante, podendo ser usadas no mesmo contexto” (Costa & Bom, 2018, p. 229). Apesar de considerar que as definições e as palavras utilizadas estão adequadas a este nível de escolaridade, é de salientar a falta de exercícios sobre este tema e ainda a pouca inovação nos poucos que aparecem, acabando sempre por cair no mesmo formato de exercício, o que desmotiva o aluno.

1.3. Importância dos sinónimos para a Compreensão Textual

De acordo com Lomas (2003, pp. 14-15) “ninguém recusa a ideia de que o objectivo essencial da educação linguística é a aquisição e o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e capacidades que permitem, nas nossas sociedades, um desempenho adequado e competente nas diversas situações e contextos comunicativos da vida quotidiana. Por esta razão, a aprendizagem linguística nas aulas não deve orientar-se de forma exclusiva para o conhecimento dos aspectos formais do código de uma língua, mas deve antes de tudo, contribuir para o domínio dos diversos usos da linguagem a que as pessoas habitualmente recorrem enquanto falantes, ouvintes, leitores e escritores de textos de natureza e intenção diversas”.

Na perspectiva de Sabino (2008, p. 2) “leitura é o acto de ler. Etimologicamente, ler, como muitas palavras portuguesas, deriva do latim. “Legere” é o termo que lhe deu origem e significa conhecer, interpretar por meio da leitura, descobrir. Ler implica o entendimento do que se lê, conhecer o significado das palavras lidas. Assim, praticar o acto de ler significa mais do que conhecer as letras do alfabeto, juntando-as para formar palavras. A apreensão do significado acompanha o acto de decifração dos símbolos. A palavra lida tem que ter significância para quem a lê. Caso contrário, a leitura assumirá uma forma exclusivamente mecânica, permanecendo quem lê no pântano da iliteracia funcional. Mas se o vocábulo for desconhecido, a busca do seu significado alargará o domínio do vocabulário e acrescentará conhecimento ao leitor”.

A leitura tem por base a compreensão. Um sujeito constrói sentidos e mobiliza diferentes competências através da leitura. São considerados dois grandes grupos de competências: “i) competências básicas, ao nível do reconhecimento de letras e de palavras (decifração) e ii) competências de ordem superior, ao nível da construção de significado (dentro da frase, entre sequências de frases, e no texto como um todo)” (Viana, et al., 2010, p. 10).

Em palavras de Sabino (2008, p. 1) “a leitura reflexiva representa uma das boas vias para entender a realidade. Ler um texto não acompanhado de reflexão não constitui caminho para o entendimento da realidade. Quantas vezes se lê mecanicamente e, no final da leitura, não se consegue resumir as principais ideias que o texto pretende transmitir. Assim, não basta tirar informação de um texto. Além do entendimento do texto, a passagem a um outro estado de leitura é requerido: a crítica ao mesmo, com base em pressupostos diferentes, buscando novas inferências e novas implicações. É preciso proceder à sua análise crítica, o que requer operações mentais mais complexas do que a simples recepção de informação. Ler e reflectir sobre o que se lê à medida que se lê é essencial para a produção de conhecimento”. A autora acrescenta ainda que “a leitura reflexiva permite ampliar conhecimentos e adquirir novos conhecimentos gerais e específicos, possibilitando a ascensão de quem lê a níveis mais elevados de desempenho cognitivo, como a aplicação de conhecimentos a novas situações, a análise e a crítica de textos, actos e factos e a síntese de estudos realizados” (Sabino, 2008, p. 2)

A ideia de que para ler é preciso extrair sentido do que é lido, e que por esse motivo, não é possível falar em leitura sem falar em compreensão é reforçada. “Para aprender a ler é preciso aprender um código e dominá-lo a um nível que permita a identificação automática do que está escrito. Mas não chega dominar o código. A leitura é o produto da interação de vários fatores e implica a ativação de um conjunto de sub-processos. Alguns destes processos são básicos, como reconhecer as letras e as palavras, mas outros são bem mais complexos. Embora pareça paradoxal, no ensino da leitura dedica-se uma grande atenção aos processos mais básicos considerando-se que, uma vez dominado o código escrito, a compreensão virá por acréscimo” (Viana, et al., 2010, p. 3).

Lencastre (2003, p. 7) reforça que “o processo de compreensão não implica só a codificação de informação nova, que dá relevo à intervenção das características textuais nesse processo, mas também a relação dessa informação com o conhecimento que o leitor já possui, podendo resultar na modificação de estruturas prévias de conhecimento. O processo de compreensão resulta então da interação de características textuais e de características do leitor”. A autora diz-nos ainda que “as características do leitor referidas são o conhecimento prévio, a perspectiva, interesses e atitudes, a capacidade cognitiva, o objectivo de leitura, as estratégias e estilos de processamento. No que se refere às características textuais elas são subdivididas em três aspectos fundamentais, que têm a ver com o conteúdo, estrutura, e ajudas complementares na compreensão, das quais se apresentam os assinalamentos, as ilustrações, as questões auxiliares, os objectivos do autor e os organizadores prévios” (Lencastre, 2003, p. 97).

Anderson e Freebody (1987, citados em Viana, 2002, p. 32) “fazem uma síntese das diferentes propostas, segundo as quais o conhecimento lexical é o aspecto mais evidente de uma competência linguística mais geral. A primeira explicação é uma proposta “instrumental”, ou seja, os indivíduos que têm bons resultados nos testes de vocabulário estão aptos a conhecer mais palavras nos textos que encontram. Numa segunda explicação, os testes de vocabulário são uma medida de aptidão verbal e de agilidade mental, revelando que, em circunstâncias culturais idênticas, alguns indivíduos aprendem o significado de mais palavras e, conseqüentemente, compreenderão melhor os discursos orais e escritos. O vocabulário será, portanto, o

reflexo de uma aptidão verbal que, esta sim, determina a compreensão dos textos. Para um terceiro conjunto de pontos de vista, o conhecimento lexical é um reflexo do conhecimento, já que não se aprendem apenas palavras, mas conceitos. O vocabulário reflecte o conhecimento, sendo que este dita a compreensão do texto”.

Viana (et al, 2010, p. 4) refere que “o vocabulário utilizado pode ser um dos primeiros obstáculos à compreensão do que é lido. Assim sendo, quando se pretende ensinar a compreender, há que prestar uma atenção especial à análise do vocabulário, antecipando os vocábulos que podem não ser conhecidos. Antes de fornecer o significado de uma palavra ou de aconselhar a sua pesquisa no dicionário, há que pedir aos alunos que tentem, através das pistas contextuais que o texto fornece, antecipar significados, analisando, por exemplo, a raiz da palavra ou os seus afixos. O recurso a esta estratégia, além da promoção do desenvolvimento do conhecimento da língua, ativa a procura e seleção de elementos conducentes à ativação de significados plausíveis”.

Nesta sequência, Viana (et al, 2010, p.9) acrescenta que “o maior ou menor domínio da linguagem oral vai ter uma influência determinante na aprendizagem da leitura. A criança que conhece muitas palavras tem de dar mais um passo – saber como elas se escrevem. A criança que conhece poucas palavras terá um trabalho acrescido, pois terá de dar dois passos, isto é, aprender a palavra nas duas vertentes – oral e escrita. A aquisição de novo vocabulário faz-se pelo contacto com diferentes meios e na interação com os outros. Se o vocabulário se pode constituir como conhecimento prévio à leitura, o ensino explícito do vocabulário é uma estratégia importante para o aumento da compreensão leitora. São três as principais estratégias/procedimentos para promover o alargamento do vocabulário: a leitura pessoal, o ensino de estratégias que permitam aos alunos extrair o significado de uma palavra a partir do contexto em que a mesma aparece escrita e, por último, o ensino direto de vocabulário específico”.

Segundo Jensen (2002, p. 58 citado em Sabino, 2008, p. 3), “um jovem que não esteja exposto a novas palavras nunca desenvolverá no córtex auditivo as células que lhe permitam distinguir correctamente diferentes sons”. Daqui decorre parte da importância da leitura de contos aos filhos pelos pais a partir dos seis meses de idade como preconiza o mesmo autor. Nesta idade, o cérebro da criança está preparado

para distinguir bem os diferentes sons. Já na idade escolar, as crianças devem ser expostas constantemente a novas palavras por via oral ou através de leitura compreensiva, a fim de, através da estimulação cerebral consequente, enriquecerem o seu vocabulário”.

“Paula Menyuk e James Flood (1981, citados em Viana & Teixeira, 2002, pp. 32-33) consideram que praticamente todas as crianças que apresentam problemas de leitura manifestam problemas de linguagem oral. Se as crianças apresentam problemas ao nível da compreensão ou da produção da linguagem oral, estas têm geralmente dificuldades na descodificação das palavras; por sua vez, crianças com um léxico reduzido terão dificuldades na compreensão do sentido, mesmo que a descodificação tenha sido perfeita”.

Carrol (1987, citado em Viana, 2002, p. 18) aprecia “que o processo de leitura (eficiente) é complexo e exige a intervenção de inúmeras componentes que têm de ser aprendidas e praticadas. Admite a existência de vários caminhos para atingir a competência em leitura, caminhos estes que reflectirão a ordem em que os vários elementos são aprendidos e praticados”.

Sabino (2008, p. 1) afirma que “alguns autores consideram a leitura um alicerce da sociedade de conhecimento dado que ela promove a libertação do pensamento e a prática do exercício da cidadania”.

Lencastre (2003, p. 98) defende que “compreender um texto é construir uma representação do texto a partir da informação que se encontra na memória a longo prazo, e da informação que se está a ler. A compreensão depende assim de duas grandes fontes de informação: a informação corrente, recebida do texto através dos sistemas receptores, e a informação armazenada, que se encontra disponível na memória do leitor”.

Letin (1976, citado em Viana, 2002, p. 33) considera que “o uso activo da linguagem é promovido quando falamos à criança, deixamos que ela fale, e a fazemos falar e reflectir sobre a língua que utiliza. Por outro lado, esta base linguística poderá também ser desenvolvida e actualizada com o acesso à leitura”.

Por fim, na perspectiva de Lomas (2003, p. 15) “se aquilo de que se trata é de ajudar os alunos e as alunas na aprendizagem árdua e difícil da aprendizagem da comunicação, então a educação linguística e literária nas aulas deve contribuir

sobretudo para os ajudar a fazer coisas com as palavras e, desta maneira, a melhorar a sua competência comunicativa nas diversas situações de comunicação”. Isto porque, “as palavras da nossa língua estão ao nosso dispor como um material maravilhoso, para que possamos compreendermo-nos e compreender o mundo, para nos conduzirem a todas as aventuras do possível e do imaginário” (Cosem, 1980, p. 9).

3. O Texto Poético

3.1. O que é a poesia?

“Como afirma o poeta Jorge Luís Borges (2002, 24-25 citado em Ribeiro, 2007, p. 61), “só se pode responder ao que é poesia, parafraseando Santo Agostinho: “se me perguntarem, então não sei” e explica, não explicando, “conhecemo-la tão bem que não sabemos defini-la (...) assim como não sabemos definir o sabor do café, a cor vermelha ou amarela ou o significado da ira, do amor, ou do ódio, do nascer ou do pôr do sol (...). Estas são coisas tão fundas em nós que só podem exprimir-se mediante esses símbolos vulgares que partilhamos””.

Ribeiro (2007, p.57) explica que “aquilo que designamos de poesia não nasceu como prazer, mas como utensílio e como ação, o que pode, aliás, inferir-se da etimologia do verbo grego que originou a palavra: *poiein*, que significa fazer. Nasceu também como imitação, no sentido que lhe atribui Aristóteles, na sua Poética, isto é, como operação que consiste em (re)fazer com as palavras algo que se assemelhe o mais possível à realidade”.

A poesia tem em primeiro lugar um valor relacional e dialógico, na medida em que “está sempre por reinventar e não existe, não vive, se não for acordada, reanimada pela imaginação do leitor e/ou do ouvinte” (Jean, 1995, p.52 citada em Ribeiro, 2007, p. 58). Em segundo lugar, tem um conjunto de códigos que conferem à poesia um valor intrínseco inquestionável com claras repercussões axiológicas cognitivo-educativas (Ribeiro, 2007, p. 257). São eles, resumidamente:

- O código fónico-rítmico: o som e o ritmo, a musicalidade e a cadência são características peculiares e específicas do texto poético (Ribeiro, 2008, p. 257);
- O código métrico regula a organização peculiar da forma de expressão dos textos poéticos (Ribeiro, 2008, p. 257);
- O código estilístico condensa um conjunto de figuras de estilo que, em razão da sua abundância e pertinência, configuram o texto poético como um texto característico (Ribeiro, 2008, p. 257);
- O código técnico-compositivo: este código regula a organização das

macroestruturas formais do conteúdo e da expressão do texto poético (Ribeiro, 2008, p. 257);

- O código semântico-pragmático, não sendo específico do texto literário, assume neste uma configuração conotativa e plurissignificativa especial (Ribeiro, 2008, p. 258)

Laurent-Delches (1980, pp.27-28) refere duas definições na sua obra, a primeira é que “a poesia é essencialmente um estado, uma forma de entrar em contacto com os seres e com as coisas que constituem o mundo real, uma forma de «ser» ou, se preferirmos, de «encantar» as coisas e de assim as «possuir». Tem a sua origem na emoção, visa também aquilo a que se pode chamar «o conhecimento emocional» do real; as coisas são sempre mais do que aquilo que são, que «parecem ser». A segunda é que “a poesia começa com a linguagem. É, essencialmente, «tratamento da linguagem», transformando-se depois em «linguagem adentro da linguagem». É um ofício, um labor, a braços com um material resistente e rebelde: o material verbal, ou seja, a língua, as estruturas da língua”.

Trata-se de promover a descoberta gradual da magia de uma linguagem que persegue constantemente novas tonalidades para as palavras e novas perspetivas do mundo (Franco, 1999, p. 57).

De acordo com Gonçalves (2008, p. 3) “a poesia é um dos meios mais expressivos de comunicação e de inovação da linguagem. É no texto literário que o prazer e a gratuidade se manifestam com mais frequência ao leitor. Com sua linguagem condensada e emotiva, a poesia toca os pequenos sensivelmente, uma vez que estes têm uma forma particular e diferente do adulto de ver e sentir o mundo, já que também se encontram num processo de construção do seu mundo interior”.

Em poesia, pode falar-se para não dizer nada, ou, então, para dizer o essencial, “oscilando” assim entre a opacidade e a transparência, chamando a língua a atenção a si, ao mesmo tempo que permite ver a realidade a que se refere”. Daí a sua ambivalência, que não exclui o rigor, nem a liberdade (Guedes, 1990, p. 129). A autora considera ainda que o prazer e a emoção conjugam-se excelentemente na poesia e que esta é um “suplemento da alma” (Guedes, 1990, p. 13).

Na perspetiva de Gonçalves (2008, p. 5) “a poesia tem uma importante função no desenvolvimento da personalidade infantil, uma vez que ela permite a

comunicação da criança com a realidade, possibilita a investigação do real, ampliando o entendimento e a experiência do mundo através da palavra”. Ribeiro (2007, pp. 75-76) fortalece esta ideia, dizendo que a poesia “é 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”.

Azevedo & Silveira (2017, p.439) defendem que a “poesia é som, ritmo e movimento; é brincadeira e imaginação; é, sobretudo, conhecimento do homem sobre si mesmo e em relação ao outro”. Ribeiro (2007, p. 61) conclui que apesar de não haver concordância entre os poetas sobre a definição de poesia, todos eles defendem que esta “não se ensina, não se pode definir ou que dela não se fala: o importante é deixar que ela fale por si e de si mesma”.

3.2. O afastamento da poesia

A forma como a escola trata a poesia, é na grande maioria das vezes errada, o que provoca um sucessivo afastamento do leitor face a este tipo de texto (Azevedo & Silveira, 2017, p. 432). Também Franco (1999, pp. 21-46) reforça esta ideia, considerando que a poesia tem vindo a ser distanciada para um plano inferior no ensino, reunindo, assim, um conjunto de razões que levam as crianças a perderem o gosto pelo texto poético, elas são: a família, os meios de informação e a televisão.

Em relação à família, “a instabilidade afectiva, motivada pela vertigem do relógio e pelas diversas tensões do dia-a-dia, impregna as pessoas de uma fadiga aguda que dificulta a mediação da própria actividade humana e da sua relação com a realidade”. Há uma quebra na cadeia de transmissão cultural, que se reflete num diálogo cada vez mais desmotivado, difícil e inconsciente entre os mais novos e os adultos. O resultado de tudo isto é que “as crianças sofrem a minimização do tempo que lhes é permitido para o jogo, para a brincadeira séria que lhes vai revelando o mundo e os homens, o que tem implicações tremendas no desenvolvimento intelectual e no seu equilíbrio afectivo” (Franco, 1999, p. 24). Franco (1999, p.26) considera ainda que “o verdadeiro mal dos jovens é o tédio que os adultos institucionalizam. Neste contexto, os bens ligados à arte têm, naturalmente, um valor

e uma procura insignificantes, comparados com o frenético entusiasmo com que se esgotam outros produtos mais conotados com a exuberância das diversas e sucessivas modas”.

Os meios de informação têm uma capacidade inesgotável de influenciar, a sua arrogância consegue promover as próprias vítimas da mais descarada manipulação a intelectuais lúcidos e independentes, envolvendo as pessoas no mito da verdade de todos os factos divulgados (Franco, 1999, p. 27).

A televisão, “lareira dos tempos modernos”, “conseguiu o estatuto de guia espiritual das famílias, cada vez menos capazes de resistir à sua dependência. O longo rol de problemas que resultam do consumo regular de televisão agrava-se nos telespectadores mais novos, uma vez que toda a sua relação com o mundo e o seu crescimento são fortemente influenciados pelas imagens que lhe invadem o espaço familiar. A criança vai sendo programada no sentido de cidadão irrelevante, indiferente e arrogante, construindo o seu arbítrio a partir dos gostos que lhe são introduzidos. A televisão educa, mas muito mal” (Franco, 1999, pp. 30 - 34).

Gonçalves (2008, p. 2) enuncia um conjunto de razões que justificam o afastamento da poesia e completam as que já foram referidas: “escolhas inadequadas, fragmentação de textos, tratamento impróprio do texto literário e adaptações equivocadas da poesia como veículo pedagógico, em que prevalece a perspectiva do adulto, eliminou as suas potencialidades como forma de conhecimento”.

Em palavras de Franco (1999, p. 40) “um dos resultados mais negativos da atual situação sociopedagógica, para além da precária competência linguística dos alunos, é a inexistência de uma motivação sólida para o saber e para a respectiva procura, com implicações significativas nos actos de aprendizagem, quer na turma, quer na vida exterior, nomeadamente no seio da família”.

Para Gonçalves (2008, pp. 1-2) “muitos professores, embora conscientes do valor da leitura, continuam rejeitando a leitura de poesia na sala de aula, sob a alegação de que as crianças não gostam desse gênero literário. Esse conceito equivocado, decorrente, talvez, da ligação que a poesia manteve com a pedagogia ou, ainda, do desconhecimento das especificidades do texto poético, de seu carácter polissêmico e de como deve ser introduzido e explorado no ambiente escolar, acabou contribuindo para a rejeição da poesia na escola, que tem priorizado outros tipos de

textos para a leitura. Na sociedade, observa-se semelhante rejeição, o que pressupõe que o facto se deve ao tratamento dado ao texto poético no ambiente escolar, já que as formas de letramento escolar acabam por se constituir em modelo para o letramento social”.

Averbuck (1985, p. 65 citada em Azevedo e Silveira, p. 433) demonstrou que a sala de aula, é, na maioria das vezes, o lugar onde se anulam as possibilidades de criação e inovação ao invés de ser um território de invenção. A autora defende ainda que a escola deveria potencializar e intensificar as interações da criança com o texto poético e não cortar os laços lúdicos com esse mundo com a pressa da matéria curricular. Gonçalves (2008, p. 2) colmata esta ideia referindo que “muitas vezes, a própria escola promove a ruptura criança/poesia pelo modo como tem promovido o estudo, a leitura e a prática de trabalho com o texto poético”.

3.3. Estratégias para ensinar poesia

É necessário dar vida à poesia na aula, para isso, é preciso em primeiro deixar de a considerar em termos de aprendizagem, mas começar a reconhecê-la como indispensável dentro do processo educativo. “O encaminhamento pedagógico das atividades poéticas aqui expostas tem em vista dois objectivos: a criança recebe: descobre/impregna-se/enriquece-se/apropria-se a partir dos outros, ou seja, da poesia por um lado, e da produção infantil por outro; a criança produz: brinca/explora/manipula/exprime-se/comunica/cria por meio da linguagem poética”. “Esta alternância impregnação/produção efectua-se em contínuo vaivém: receber para produzir – produzir para receber, o que permite um enriquecimento cada vez mais fecundo do desenvolvimento intelectual e afetivo da criança. Para que ela «receba» e «produza», temos que fornecer-lhe os meios necessários” (Albert, Castaing, & Copin, 1980, pp. 125-126).

Franco (1999, p. 57) diz-nos que é “importante desenvolver três áreas fundamentais para que o objetivo de entrar na poesia seja possível: o ambiente na turma, a relação da criança com o mundo e o uso da linguagem. A interacção destes três elementos pedagógicos, bem como a função mais ou menos específica de cada um deles, são condicionantes fundamentais da relação positiva da criança com a

linguagem poética.

Uma vez conseguido o ambiente desejado em sala de aula, é importante desenvolver um conjunto de estratégias para fomentar no aluno o gosto pela poesia. Para Guedes (1990, pp. 39-139), essas estratégias são: a desmitificação da poesia; o leitor criador; a motivação; a leitura; o “Desaprender” / desbloquear; o jogo: jogo de sons; jogo de letras e palavras; jogos visuais; jogos do concreto e de observação; e o texto livre.

O uso constante da poesia na escola contribui para o desenvolvimento do leitor, o que ocorre num processo de letramento literário não apenas do aluno, mas também do professor (Azevedo & Silveira, 2017, p. 435). Os autores reúnem um conjunto de estratégias a utilizar no que diz respeito ao ensino da poesia em sala de aula, eles consideram: “tão importante quanto trazer a poesia para a sala de aula é tratá-la como poesia, com as peculiaridades que a constituem” (Azevedo & Silveira, 2017, p. 435); “a poesia, sendo expressão da emoção humana, deve estar presente em sala com “naturalidade” e não ser restringida a um momento pontual” (Azevedo & Silveira, 2017, p. 436); “um trabalho inicial com a poesia deve pautar-se pela sensibilização e pela descoberta desta ludicidade presente no jogo das palavras, criando um clima de exploração inventiva do texto poético” (Souza, 2006, p.51 citada em Azevedo e Silveira, p. 436); “nas propostas de criação com crianças, o ponto forte é o lúdico, o “brincar de ser poeta” (Azevedo & Silveira, 2017, p. 437); é importante propor atividades “numa atmosfera de oficina poética, brincar com os poemas e instigá-los a criar e recriar poemas lidos” (Azevedo & Silveira, 2017, p. 438).

Zappone (2005, citada em Gonçalves p. 3) “ressalta que aspectos como o vocabulário e as construções sintáticas devem estar em consonância com o público a que se destinam. Devem-se evitar determinados infantilismos, uso frequente de diminutivos, construções sintáticas repetitivas, bem como poemas longos ou o uso de figuras de linguagem complexas. Outra questão a ser observada é que os textos destinados às crianças recorrem, ainda, ao recurso de ilustração que tem, hoje, um papel fundamental nos textos infantis, facilitando às crianças o seu contato com o livro. Na poesia para criança, merecem atenção o tipo de letra, o papel, o projeto gráfico, o formato, uma vez que tudo isso concorre para a atribuição de sentido ao

texto”.

Também Ribeiro (2008, pp. 262-264) reuniu um conjunto de estratégias enunciadas por vários autores que complementam o que já foi dito, entre elas:

- O trabalho e exploração da poesia como um (longo) processo iniciado com etapas diferenciadas em conformidade com as fases do desenvolvimento e com procedimentos adaptados a essas fases (Ribeiro, 2008, p. 262);

- O contacto regular e continuado com a poesia (Ribeiro, 2008, p. 262);

- A oferta e trabalho com o texto poético têm de desenvolver uma dinâmica de audição e leitura, primeiramente individual, interiorizada e silenciosa e só depois comunitária ou social (Ribeiro, 2008, p. 262);

- A exploração criativa da poesia em duas vertentes fundamentais: a memorização; a pedagogia do imaginário (Ribeiro, 2008, p. 262);

- A leitura de textos poéticos de qualidade comprovada (Ribeiro, 2008, p. 263);

- A associação do poema com os restantes domínios do ensino-aprendizagem da língua de modo a evidenciar o carácter simultaneamente transversal e universal do texto poético (Ribeiro, 2008, p. 263);

- A contemplação dos saberes e valores transversais que a poesia por inerência proporciona (Ribeiro, 2008, p. 263);

- A procura da plenitude do ato educativo, através da poesia, que potencia o desenvolvimento de competências cognitivas, socio-afetivas e criativas (Ribeiro, 2008, p. 264).

Gonçalves (2008, p. 4) completa dizendo que “o trabalho com a poesia deve ser realizado a partir da ampliação da capacidade da criança sentir os elementos que na poesia são capazes de transmitir emoção”.

3.4. A importância da poesia

A poesia, pelas suas características e códigos específicos, tem um valor educativo inigualável, podendo desenvolver, desde idades precoces, processos peculiares de compreensão, de fruição estética, de criatividade e de transformação de sentimentos. Estamos, de facto, perante um tipo de texto literário que, quando

devidamente explorado no plano pedagógico-didático, constitui, na ótica de inúmeros autores, uma poderosa forma de estimulação nos domínios cognitivo e afetivo (Ribeiro, 2008, p. 253).

Através da análise dos objetivos da poesia enunciados por Guedes (1990, p. 34) podemos reunir algumas vantagens da utilização do texto poético em sala de aula. Esses objetivos são: favorecer o poder criador da criança; desenvolver a imaginação e sensibilidade; iniciar a criança à arte em geral; formar o sentido estético da criança.

Segundo Franco (1999, p. 16) “a poesia pode ser um elemento importante para o desenvolvimento não só das capacidades de leitura e de escrita, mas também do desejável equilíbrio sócio-afetivo que facilitem o envolvimento de cada criança no seu próprio mundo, marcado por um passado reconhecido, motivador do empenho na construção de um humanismo corajoso, solidário e livre”.

Outro aspeto pedagógico significativo tem a ver com a dimensão lúdica da poesia, entendida como “uma escola onde se brinca”, porque “a actividade poética é uma actividade que só pode realizar-se na descontração, na alegria e no prazer” e porque essa atividade passa “por uma espécie de desconstrução da linguagem corrente de comunicação, uma desconstrução, evidentemente, de carácter lúdico” (Jean, 1995, p. 196 citada em Ribeiro, 2007, p.74).

Todos os elementos estruturais aliados aos elementos poéticos, lúdicos e mágicos presentes nessas manifestações fazem emergir na criança a sensibilidade, a criatividade, a fantasia e a emoção. Por isso, desenvolver no pequeno leitor a competência para apreciar a linguagem poética, como um modo particular de ver, sentir e perceber o mundo, é fundamental na escola (Gonçalves, 2008, p. 4).

Como lembra Franco (1999, pp. 52-53) “a ausência de poesia pode levar ao tédio e escancarar as portas a todo o tipo de agressões intelectuais e emocionais: dos media à publicidade, da crise de valores numa sociedade em mudança vertiginosa ao próprio sistema de ensino. E, aqui, já não se trata, exclusivamente, da simples capacidade de ler, ouvir ou escrever poesia: trata-se da capacidade de refletir e de sonhar, da arte de sobreviver atenta e lucidamente, da procura consciente e decidida da felicidade num ambiente humanizado e digno, em que os bons materiais não sejam o objetivo supremo da existência”.

Albert, Castaing, & Copin (1980, p. 125) acrescentam que a poesia “é indispensável ao desenvolvimento afetivo e intelectual da criança, porque é um meio de luta contra o malogro escolar, porque cria entre professor e alunos relações ricas e estimulantes, a poesia, instrumento conceptual do pensamento, dá às crianças o poder de se apoderarem da linguagem. A poesia, expressão do imaginário, é indispensável para o desenvolvimento da personalidade infantil. Liberta-a das angústias profundas que a assaltam, dá-lhe chaves que a ajudam a sair da realidade a fim de melhor a compreender, a criticar, a ultrapassar. Dá-lhe a possibilidade de ser criativa, isto é, de inventar novas relações com o mundo. É uma arma para a conquista da liberdade”.

Azevedo & Silveira (2017, p. 438) enunciam que tanto adultos como crianças “precisam da poesia para poder observar melhor, ponderar, fazer perguntas, descobrir imagens, sons e sentimentos que poderiam permanecer inexplorados sem o contacto com ela. A poesia traz equilíbrio e beleza ao nosso mundo, cada vez mais complexo”. Gonçalves (2008, p. 8) conclui que “trabalhar a poesia é oferecer ao público infantil um universo mágico e riquíssimo de experiências e relações que só a linguagem poética permite”.

Franco (1999, p. 57) declara que “abrir a aula de português à poesia significa, logo à partida, a criação de um ambiente sem barreiras – que normalmente não são poucas nem fáceis de demolir – ao diálogo na turma”. O autor expõe ainda que “não é fazer de uma aula um espaço de lazer: é centrar a aquisição da língua no seu próprio uso; é falar a língua, não falar sobre a língua. Não é divertimento: é acima de tudo, aprendizagem e desenvolvimento. É permitir que a alegria invada a sala de aula para incentivar a comunicação e reforçar cada acto de aprendizagem. É permitir que a alegria se associe, sem preconceitos, à inteligência e à vontade para estimular o desejo do saber” (Franco, 1999, p. 61).

3.5. A poesia na escola

Ribeiro (2007, p. 73-74) explica que “o contacto com a poesia deve ser regular e continuado; deve ser abundante, no sentido de que deve ser uma presença com a qual os alunos se familiarizem e não redutível ao que consta no manual; deve ser variada e não se deixar intimidar com as supostas questões de dificuldade. Tem

de ser ainda um longo processo iniciado em idades prematuras, com etapas diferenciadas em conformidade com as fases do desenvolvimento e com procedimentos adaptados a essas fases”.

Nesta sequência, Ribeiro (2007, p. 63) aponta vários problemas no ensino da poesia nas escolas, entre eles:

- A poesia é tratada como mera atividade museológica, isto é, como algo em desuso (Ribeiro, 2007, p. 63);

- A poesia apresentada na escola situa-se no campo da trivialidade, isto é, do lúdico, da diversão e, portanto, como forma de “satisfação imediata e epidérmica da brincadeira”, em vez do “prazer retardado e profundo da fruição estética e da experimentação imaginativa (Fonseca, 1994, p.175 citado em Ribeiro, 2007, p. 63);

- A fragilidade ou inexistência de relações intertextuais, ou seja, a leitura da poesia é episódica porque se lê em separado um texto e depois outro e outro, sem que se estabeleça uma relação temática ou tipológica que os una, que lhe imprima sentido (Ribeiro, 2007, p. 63);

- O uso instrumental da poesia, estando esta ao serviço de eventos esporádicos, sem que se definam objetivos pedagógicos com precisão, ou ao serviço de determinadas perspetivas ideológicas ou morais, ou ainda, como mero pretexto para aprender noções gramaticais ou outras (Ribeiro, 2007, p. 63).

Franco (1999, p. 52) expõe que “a escola não consegue superar os efeitos negativos no desenvolvimento da criança, da desagregação da família moderna e das profundas transformações políticas, económicas e sociais um pouco por todo o mundo; estudar é difícil e pouco motivante; estuda-se pouco e mal, fala-se mal e depressa, sem o prazer da palavra e sem o espírito de síntese nem capacidade crítica; escreve-se ainda pior, e da leitura já nem vale a pena falar”. Guedes (1990, p. 14) revela que “tudo isto leva a que “a escola obrigatória se torne na escola da obrigação e do tédio, particularmente no que respeita ao ensino do Português”.

Franco (1999, p. 86) colmata que “fazer de cada sala de aula uma verdadeira oficina da palavra e da poesia é uma tarefa que resulta de pequenos passos que se podem alargar a toda a escola, envolvendo outras áreas curriculares além do Português. Criar condições de descoberta da plasticidade das palavras, experimentando novos sentidos e personalizando ideias e contextos, e desenvolver as

raízes do pensamento divergente parece mais produtivo do que a simples automatização de estruturas e de vocabulário em redacções/composições cujos temas se estafaram pelo bafio dos tempos”. O autor considera ainda que “é preciso criar na escola espaço para a liberdade de pensar e agir, numa procura permanente do conhecimento, mas também de equilíbrio emocional e afetivo dos nossos alunos” (Franco, 1999, p. 162).

3.6. O professor que ensina poesia

O papel do professor é de extrema importância no ensino da poesia, este, “é o de condutor do jogo: ouve, provoca, incentiva, anima. O seu papel é o de levar as crianças a utilizarem regularmente os jogos para os explorarem a fundo. O seu papel é o de dosear as atividades do grupo e as atividades individuais” (Albert, Castaing, & Copin, 1980, p. 132).

De acordo com Franco (1999, pp.56-57) “é necessário que cada professor, mesmo os que não são entusiastas do texto poético, reserve nas suas aulas um espaço em que a poesia possa acontecer com naturalidade, num diálogo em redor das impressões de cada dia e das próprias palavras, sem o fantasma de uma correcção opressiva, nem rebuscados critérios de exigência literária”. Segundo o mesmo autor, “a acção do professor, neste como em muitos outros aspectos, é fundamental: destruir obstáculos à intervenção dos alunos e criar um clima de trabalho em que cada um se sinta suficientemente motivado para aprender experimentando – errando muito, naturalmente, mas sem que isso o impeça de participar e de compreender que é a utilização das próprias palavras que lhe vai permitir a sua apropriação delas nos mais diversos contextos e desvendar o mundo real e o da poesia” (Franco, 1999, p. 58).

Ribeiro (2007, p. 69) acrescenta que “a poesia exige dos professores uma profunda e continuada formação para a aquisição de um conjunto de competências; tal tarefa formativa, destinando-se primeiramente aos professores, encontra nos alunos os últimos beneficiários deste processo e, no fundo, da força dinamizadora de aprendizagem que a poesia constitui”.

3.7. O aluno que aprende poesia

Não podemos falar do ensino da poesia sem falar no aluno que a aprende. “Primeiro que tudo importa dizer que a poesia são palavras, imagens e metáforas que produzem determinado efeito. A criança tem como base de estruturação da sua personalidade essas palavras e imagens. O pensamento elabora-se através das palavras, mas o mesmo acontece com a apreensão e o conhecimento do mundo. Sem as palavras e sem a linguagem não seríamos humanos. Para a criança, a linguagem e o conhecimento progressivo desta fazem parte da sua vontade biológica de entrar no mundo dos adultos, de descobrir as chaves que o abrem. É graças às palavras, às imagens e às metáforas que o futuro adulto se sentirá verdadeiramente membro do universo dos adultos, é através das palavras que ele se apercebe das grandes correntes de comunicação e participa numa cultura que é a sua e na mitologia do seu grupo social” (Cosem, 1980, p. 52).

As crianças “estão lá, dispostas a sair connosco para essa aventura maravilhosa que é a procura da beleza e da verdade, feita de lucidez, de sensibilidade e de imaginação. Elas lá estão, à espera de quem lhes facilite o prazer da descoberta, de quem lhes encha as mãos de palavras e lhes respeite o direito de sonhar” (Franco, 1999, p. 162).

III. PARTE II

2. Metodologia

2.1. Estudo de Caso – Metodologias Qualitativas

Estudo de Caso

Em palavras de Morgado (2012, p. 7) “a investigação e a formação são hoje vistas como elementos construtivos e nutritivos da prática profissional nos mais diversos domínios, em particular na educação, onde, a par das competências inerentes ao desenvolvimento do currículo, se configuram como atributos essenciais da tarefa docente”. Esta afirmação comprova a importância do ato investigativo em educação, dando ao docente um papel de investigador mediante a procura que necessita para aprofundar os seus conhecimentos e, conseqüentemente, o seu currículo.

Yin (citado por Carmo & Ferreira, 1998, p.216), define que o estudo de caso é uma “abordagem empírica que “investiga um fenómeno atual no seu contexto real, quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas muitas fontes de dados. De acordo com o mesmo autor esta definição permite distinguir o estudo de caso de outras investigações: experimental, histórica e descritiva.” Este autor, “põe ainda em evidência que o estudo de caso constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de “como” ou “porquê”; o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno atual no seu próprio contexto. Além destes estudos de caso cujo objetivo é a explicação de fenómenos, o mesmo autor refere ainda a existência de estudos de caso exploratórios e descritivos”.

Morgado (2012, p.63) faz uma definição de estudo de caso de uma forma mais simplista, dizendo que este, “é um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do caso em estudo”.

O estudo de um caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural. Trata-se, por isso, de uma investigação naturalística, em que se estuda o sujeito no seu ambiente quotidiano, sem qualquer intervenção do investigador com o sentido de manipular variáveis independentes (Sousa, 2009, pp. 137-138).

Segundo Goode & Hatt (citado por Lüdke & André, 1986, p.17), o estudo de caso surge com a delimitação de uma “unidade dentro de um sistema mais amplo”. O caso é devidamente delimitado, com contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. Este caso pode ser semelhante a muitos outros, contudo é diferente pelo interesse próprio (Lüdke & André, 1896, p. 17).

De acordo com Nisbet & Watt (citado por Lüdke & André, 1986, p.17), o desenvolvimento do estudo de caso pode ser caracterizado em três fases, sendo a primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de recolha de dados e a terceira centrada na análise e interpretação de dados e na elaboração do relatório. Estas três fases são muitas vezes difíceis de separar uma vez que se sobrepõem os diferentes momentos da investigação.

Carmo & Ferreira (1998, p.218) afirmam que a revisão da literatura constitui uma componente fundamental para o processo de investigação, porque contribui para a conceptualização do problema, da realização do estudo e da interpretação dos resultados. Existem várias técnicas de recolha de dados, num estudo de caso, como: a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário.

Como em qualquer estudo, também no estudo de caso, se torna necessário assegurar a validade e fiabilidade do estudo. “A validade interna diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade, isto é, à necessidade de garantir que estes traduzam a realidade estudada. A fiabilidade diz respeito à replicação do estudo, isto é, à necessidade de assegurar que os resultados obtidos seriam idênticos aos que alcançariam caso o estudo fosse repetido” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 218).

Yin (citado por Carmo & Ferreira, 1998, p.218) indica ainda “cinco características de um bom estudo de caso: ser relevante, completo, considerar perspetivas alternativas de explicação, evidenciar uma recolha de dados adequada e

suficiente e ser apresentado de uma forma que motive o leitor”.

Carmo & Ferreira (1998, p. 217), concluem que “a planificação de um estudo de caso varia segundo se trata de um estudo de carácter essencialmente qualitativo ou quantitativo”.

Metodologia Qualitativa

Bogdan & Biklen (1994, p.16) referem que “utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”.

Morgado (2012, p. 26) considera que se tem “tornado evidente um interesse contínuo e crescente pelo recurso de metodologias qualitativas na investigação educativa”.

Bogdan & Biklen, (citados por Tuckman, 2005, p.507), indicam-nos as “cinco principais características da investigação qualitativa, sendo elas: 1. O investigador será o instrumento-chave da recolha de dados que surgirão das situações naturais; 2. Primeiro devemos descrever e só de seguida analisar os dados; 3. O processo, o produto e o resultado final são um todo, sem descurar nenhuma das partes; 4. Os dados são analisados em conjunto, também como um todo; 5. Diz respeito aos significados das coisas, ou seja, a tentativa de dar resposta às perguntas que vão surgindo.”

Para Carmo & Ferreira (1998, p.180) a metodologia qualitativa pode ser indutiva, holística, naturalista e humanística. Os investigadores são “sensíveis ao contexto”, são o “instrumento de recolha de dados” e “interessam-se mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados ou produtos que dela recorrem”; a investigação qualitativa é descritiva e tem um plano de investigação flexível.

Bogdan & Biklen (citados em Carmo & Ferreira 1998, p.181) defendem que

“em investigação qualitativa a preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados”.

Patton (citado em Carmo & Ferreira 1998, p.182) refere as principais tradições teóricas e orientações metodológicas que fazem com que a investigação qualitativa não seja uniforme, elas são: etnografia (antropologia), fenomenologia (filosofia), heurística (psicologia humanística), etnometodologia (sociologia), interacionismo simbólico (psicologia social), psicologia ecológica (ecologia, psicologia), teoria sistémica (interdisciplinar), teoria do caos: dinâmica não linear (física teórica, ciências naturais), hermenêutica (teologia, filosofia, crítica literária) e qualitativa orientacional (história das ideias, economia política).

Estudo de Caso Qualitativo

Na perspetiva de Lüdke & André (1896, p. 18) “alguns autores acreditam que todo o estudo de caso é qualitativo. O estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.”.

Merriam (citada por Carmo & Ferreira, 1998, p.217) refere que, num estudo de natureza qualitativa, primeiro o investigador deve definir o problema de investigação e em segundo, formular as questões de investigação. Esta autora resumiu as características de um estudo de caso qualitativo: “particular, porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno; descritivo, porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado; heurístico, porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado; indutivo, porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo; holístico, porque tem em conta a realidade na sua globalidade (Carmo & Ferreira, 1998, p. 217).

Também Lüdke & André (1986, p.18) enumeram algumas características ou princípios associados ao estudo de caso qualitativo, entre eles:

1. “Os estudos de caso visam a descoberta – apesar do investigador partir para o estudo com alguns pressupostos, ele procurará estar sempre atento a novos elementos que possam surgir durante o estudo. Com o avançar do estudo serão

descobertos novos elementos e novas dimensões que farão avançar o mesmo” (Lüdke & André, 1986, p.18).

2. “O estudo de caso enfatiza a “interpretação do contexto” – neste aspeto, para uma melhor compreensão do estudo de caso, tendo em conta os problemas, as ações, as perceções, os comportamentos e as interações dos indivíduos, é necessário ter em conta o contexto em que este está inserido” (Lüdke & André, 1986, p.18).

3. “Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda – o investigador pretende desvendar a multiplicidade de dimensões presentes numa situação específica ou num problema, tendo em conta o seu todo” (Lüdke & André, 1986, p.18).

4. “Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação – o investigador deve recorrer a uma variedade de dados de diferentes momentos e situações e com diferentes tipos de informantes” (Lüdke & André, 1986, p.18).

5. “Os estudos de caso permitem generalizações naturalísticas – o investigador pretende relatar as suas experiências durante o estudo de modo a que o leitor possa tirar as suas próprias conclusões tendo em conta as suas próprias experiências e o seu próprio conhecimento” (Lüdke & André, 1986, p.18).

6. “Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social – quando existem divergentes opiniões acerca de um mesmo objeto ou situação, o investigador tentará revelar no seu estudo essas mesmas divergências, revelando a sua própria opinião” (Lüdke & André, 1986, p.18).

7. “Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa – desta forma, a principal preocupação será transmitir a informação de uma forma clara, direta e bem articulada, de forma a que esta se aproxime da realidade pessoal de cada leitor” (Lüdke & André, 1986, p.18).

2.2. Intervenientes no Estudo

1º ano

A turma de 1º ano, onde foi implementado este estudo, é composta por 20 alunos, 12 rapazes e 8 raparigas. Grande parte dos alunos está na transição dos 6 para os 7 anos. Todos os pais estão empregados e têm trabalhos bem remunerados, havendo apenas um caso de um casal desempregado, por isso a turma pode ser considerada com um nível sociocultural médio alto.

No seu geral, é uma turma muito agitada, típico da idade, com a grande maioria dos alunos empenhados, educados e com bom aproveitamento. Existem alguns alunos com pequenos problemas de saúde que não evidenciam causar grandes dificuldades na aprendizagem, uma das alunas utiliza um aparelho auditivo, três alunos com grandes dificuldades de aprendizagem e dois alunos com NEE.

6º ano

A turma de 6º ano inicialmente tinha 22 alunos, 14 raparigas e 8 rapazes, número que sofreu algumas alterações ao longo do ano, já que em dezembro entrou uma nova rapariga e em janeiro saiu um rapaz, mantendo a turma com 22 alunos.

É uma turma muito complicada a nível psicológico, havendo muitos alunos com graves problemas pessoais e familiares, o que por vezes causava alguns conflitos entre os alunos. Apesar de serem pouco empenhados e desorganizados nas aulas, conseguem atingir um desempenho académico razoável.

2.3. Técnica de Recolha de Dados

4.3.1. Questionário

Para qualquer estudo de caso, existe a necessidade de escolher uma técnica de recolha de dados, neste caso, o instrumento de recolha escolhido foi o inquérito por questionário, por ser o que melhor se adequa aos objetivos pretendidos. Relativamente ao questionário realizado para o 1º ano, este teve de sofrer uma pequena adaptação na forma como foi implementado, isto porque as crianças ainda não sabiam ler no momento em que tanto o pré-teste como o pós-teste foram implementados (anexos 1, 2 e 3). Neste sentido, a única adaptação que foi necessária fazer, foi proceder à leitura, em voz alta, das perguntas do questionário, para que os alunos pudessem responder. A implementação do questionário no 6º ano não sofreu qualquer tipo de adaptação, pois os alunos já dominam tanto a leitura como a escrita (anexo 4).

Segundo Rodríguez (et al. 1999 citado em Meirinhos & Osório, 2016, p. 62), “o questionário não se pode dizer que seja uma das técnicas mais representativas na investigação qualitativa, pois a sua utilização está mais associada a técnicas de investigação quantitativa. Contudo, enquanto técnica de recolha de dados, o questionário pode prestar um importante serviço à investigação qualitativa. Esta técnica baseia-se na criação de um formulário, previamente elaborado e normalizado”.

Dias (1994, p. 5) considera que “o Inquérito por Questionário é uma técnica de investigação que, através de um conjunto de perguntas, visa suscitar uma série de discursos individuais, interpretá-los e depois generalizá-los a conjuntos mais vastos. Trata-se de uma técnica de observação não participante, uma vez que não exige a integração do investigador no meio, no grupo ou nos processos sociais estudados. Sendo constituído por uma série de perguntas, mas também podendo integrar outros instrumentos” (Dias, 1994, p. 5).

Os autores Ketele & Roegiers (1993, p. 27) afirmam que o questionário pode ter dois sentidos diferentes: o questionário de verificação de conhecimentos, onde o alvo é o indivíduo e o questionário por inquérito, onde o alvo é uma população.

De acordo com Dias (1994, p. 5), o questionário, “sendo uma técnica que se situa no âmbito do método de medida ou de análise extensiva, o inquérito por questionário permite o estudo de populações vastas colocadas em situações sociais concretas, possibilitando a generalização dos resultados alcançados, quando associado a um método de amostragem. Extensão, estandardização do instrumento de recolha dos dados, possibilidade de comparação dos resultados e sua generalização revelam-se, assim, como as principais virtualidades do inquérito por questionário. No entanto, ao ganhar-se em extensividade perde-se em intensividade e, deste modo, uma das suas virtualidades pode transformar-se numa das suas limitações”.

Na perspetiva de Carmo & Ferreira (1998, p. 137) “a interação indirecta constitui o problema-chave que acompanha a elaboração e administração de um inquérito por questionário. Duas questões devem ser examinadas a este respeito: o cuidado a ser posto na formulação das perguntas e a forma mediatizada de contactar com os inquiridos”. Os autores acrescentam ainda que “o sistema de perguntas deve ser organizado, de modo a ter uma coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica para quem a ele responde”, quanto ao investigador, este deve ter cuidados na forma mediatizada de contactar com os inquiridos (Carmo & Ferreira, 1998, p. 138).

Não podemos esquecer que o grande objetivo subjacente ao inquérito por questionário, e às técnicas de investigação, está na necessidade de verificação (ou não) das suas hipóteses teóricas. “Com efeito, esta técnica possui uma função importante de administração da prova; daí, a importância das análises comparativas, e do estabelecimento de relações entre variáveis que permite” (Dias, 1994, p. 6). Existem diferentes formas de verificação, que se caracterizam sempre por: “uma actividade pedida ao aluno ou ao estudante (dar uma definição, construir, resumir, citar...) e um conteúdo sobre o qual se exerce esta actividade (uma fórmula, um processo de resolução, uma actividade prática...)” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 27).

Parasuraman (1991, citado em Chagas, 2000, p. 1) afirma que “construir questionários não é uma tarefa fácil e que aplicar tempo e esforço adequados para a construção do questionário é uma necessidade, um fator de diferenciação favorável. Não existe uma metodologia padrão para o projeto de questionários, porém existem recomendações de diversos autores com relação a essa importante tarefa no processo de pesquisa científica”.

Carmo & Ferreira (1998, p. 140) declaram que “a tecnologia do inquérito por questionário é bastante fiável desde que se respeitem escrupulosamente os procedimentos metodológicos quanto à sua concepção, selecção dos inquiridos e administração no terreno”. Por fim, Dias (1994, p. 5) demonstra que interessa “afirmar que, o inquérito por questionário, e tendo presente as suas limitações, continua a revelar-se como uma técnica extremamente útil no estudo de uma diversidade de situações e comportamentos.

2.4. Procedimentos

1º ano

Planificação geral

Domínio	Conteúdos	Objetivos Gerais	Dia	Tempo
Oralidade (O1) Leitura e Escrita (LE1) Iniciação à Educação Literária (IEL1) Gramática (G1)	Compreensão e expressão Ortografia e pontuação Audição e leitura Compreensão de texto Memorização e recitação Morfologia e lexicologia	2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos. 3. Produzir um discurso oral com correção. 15. Transcrever e escrever textos. 16. Ouvir ler e ler textos literários. 17. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. 20. Dizer e contar, em termos pessoais e criativos. 22. Compreender formas de organização do léxico.	29 de maio de 2018	2h30min (9h – 10h e 10:30 – 12h)

Tabela 1 Planificação geral da intervenção no 1º ano do Ensino Básico

Planificação da aula

Metas Curriculares:

2.2. Assinalar palavras desconhecidas.

2.3. Cumprir instruções.

3.1. Falar de forma audível.

3.2. Articular corretamente palavras.

15.1. Transcrever um texto curto apresentado em letra de imprensa em escrita cursiva legível, de maneira fluente ou, pelo menos, sílaba a sílaba, respeitando acentos e espaços entre as palavras.

16.1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.

17.1. Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título.

17.3. Identificar, em textos, palavras que rimam.

20.2. Dizer pequenos poemas memorizados.

22.1. A partir de atividades de oralidade, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto.

Recursos e materiais: Livro “Aquela Nuvem e Outras” de Eugénio de Andrade; Poemas escritos em papel de cenário; palavras (sinónimos e antónimos) escritas em cartolina; quadro branco; bostik; 20 folhas de linhas; material de escrita.

Descrição do ambiente de ensino-aprendizagem: A parte da manhã foi destinada a uma Oficina de Gramática para os sinónimos e os antónimos. Começamos a aula com a leitura e análise dos poemas “O Lagarto” e “A Rosa e o Mar” de Eugénio de Andrade. Foi orientada uma pequena conversa com os alunos, através de perguntas simples, procurando o seu envolvimento na tarefa. De seguida fez-se a leitura do poema para os alunos, que tiveram a oportunidade de colocar algumas questões sobre o mesmo. Terminada a análise, os alunos leram o poema várias vezes para depois o declamarem. Como eram dois poemas, foram lidos e analisados um de cada vez, utilizando o mesmo processo para ambos.

Numa segunda parte da aula foram afixados, no quadro branco, os poemas escritos em papel de cenário que tinham algumas palavras destacadas, a cores diferentes (verbos e nomes), que são as palavras que se pretendiam trabalhar (anexo 6).

A meio da aula, houve um intervalo de meia hora para o lanche da manhã. Depois do intervalo começamos a trabalhar as palavras destacadas, falamos sobre elas, o que os alunos achavam que significavam, quais os seus sinónimos e antónimos, com o objetivo que estes tivessem, de novo, uma participação ativa na aula. Uma vez trabalhadas todas as palavras, afixamos no quadro de ardósia um conjunto de palavras em cartolina que correspondiam aos sinónimos e antónimos das palavras destacadas dos dois poemas (anexo 6). A ideia pretendida com esta atividade era, em um poema de cada vez, fazer a substituição das palavras pelos seus sinónimos e depois pelos seus antónimos e reler os poemas para ver como ficavam e

ainda copiar os novos poemas para uma folha de linhas (anexo 6).

Avaliação: A avaliação desta aula foi feita através de um pós-teste, onde alunos foram questionados, individualmente, sobre os sinónimos e antónimos das palavras trabalhadas.

Intervenção: A planificação pensada para este ano de escolaridade não sofreu grandes alterações, a professora cooperante aceitou desde logo o que lhe foi proposto por mim e deu-me a liberdade necessária para implementar o que eu achasse melhor.

A aula decorreu conforme eu havia planificado, sem grandes alterações. Os alunos mantiveram-se, como esperado, bastante motivados e participativos devido à interatividade da atividade em si. Considero que as partes de que eles mais gostaram foram a da declamação do poema, algo que nunca tinham feito e de ver a transformação dos poemas com as palavras substituídas.

Foi uma aula que correu bem em todos os sentidos, na qual os alunos demonstraram interesse e, parece-me, que de uma forma lúdica foi possível introduzir vários sinónimos, com efetivo aumento do léxico dos alunos.

6º ano

Planificação geral

Domínio	Conteúdos	Objetivos Gerais	Dia	Tempo
Educação Literária (EL6); Gramática (G5)	Produção de texto; Compreensão de texto; Morfologia e Lexicologia (G5).	18. Ler e interpretar textos literários. 19. Tomar consciência do modo com os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários. 26. Reconhecer propriedades das palavras e formas de organização do léxico. (G5)	6 de maio de 2019	90' (8h30 – 10h)
			7 de maio de 2019	45' (8h30 – 9h15)
			14 de maio de 2019	90' (8h30 – 10h)
			16 de maio de 2019	45' (8h30 – 9h15)
Oralidade (O6)	Produção de texto. Compreensão de texto. Produção expressiva (oral); Morfologia e lexicologia (G5).	18. Ler e interpretar textos literários. 20. Ler e escrever para fruição estética. 26. Reconhecer propriedades das palavras e formas de organização do léxico. (G5)	23 de maio de 2019	90' (8h30 – 10h)

Tabela 2 Planificação geral da intervenção no 6º ano do Ensino Básico

Planificação da aula

Metas Curriculares:

18.1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.

18.7. Aperceber-se de recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários (anáfora, perífrase, metáfora) e justificar a sua utilização.

18.9. Distinguir os seguintes géneros: conto, poema (lírico e narrativo).

18.11. Responder, de forma completa, a questões sobre os textos.

19.1. Identificar os contextos a que o texto se reporta, designadamente os diferentes contextos históricos e a representação de mundos imaginários.

20.2. Fazer leitura dramatizada de textos literários.

26.1. Identificar e estabelecer relações de significado entre palavras: sinonímia e antonímia. (G5)

Recursos e materiais: Os recursos necessários a todas as aulas serão:

Livro “As Naus de Verde Pinho”, de Manuel Alegre; Guião de leitura; Ficha de avaliação de conhecimentos; PowerPoint com imagens; Material de escrita; Quadro branco; Computador; Projetor; Quadro de giz; Giz. Para a primeira e última aula será necessária a ficha de avaliação diagnóstica de conhecimentos dos sinónimos.

Descrição do ambiente de ensino-aprendizagem: As aulas lecionadas no 6º ano do Ensino Básico tiveram todas a mesma sequência, começando sempre com a escrita do sumário da aula anterior no quadro e a abertura da lição do dia.

Na primeira aula fez-se a resolução de uma ficha de avaliação diagnóstica (pré-teste) sobre sinónimos, com palavras retiradas da obra “As Naus de Verde Pinho”, de Manuel Alegre, com o propósito de perceber os conhecimentos da turma sobre este tema (anexo 4).

Uma vez terminada a ficha, fez-se a divisão do poema da obra em 22 partes, que foram distribuídas pelos alunos para estes estudarem e mais tarde fazerem a declamação do poema. Deu-se, de seguida, o início da leitura da obra “As Naus de Verde Pinho”, de Manuel Alegre, e a resolução do guião de leitura da mesma. Esta obra e o seu guião de leitura foram divididos em cinco partes, que foram realizadas à medida que fomos lendo o livro. Cada parte do guião tinha perguntas de interpretação sobre o texto, um exercício onde os alunos tinham de ligar imagens aos versos do poema e, por fim, um exercício com palavras do texto e os seus sinónimos (anexo 8). Em cada aula foi feita a leitura de uma das partes do livro e a resolução do guião de leitura que lhe corresponde.

Na aula do dia 14 de maio de 2019, os alunos tiveram a oportunidade de treinar a sua parte do poema para a declamação que foi feita no dia 23 de maio de 2019.

Para terminar este conjunto de aulas, no dia 23 de maio de 2019, foi ainda feita a resolução de uma ficha de avaliação diagnóstica (pós-teste) sobre sinónimos, com palavras retiradas da obra “As Naus de Verde Pinho”, de Manuel Alegre, para perceber o que a turma aprendeu sobre este tema.

Avaliação: A avaliação deste conjunto de aulas foi através da análise dos resultados obtidos com a segunda ficha de avaliação diagnóstica de conhecimentos dos sinónimos (pós-teste).

Intervenção: Esta planificação foi sofrendo muitas alterações desde a primeira conversa com o professor cooperante, não me sendo permitido afastar do modelo tradicional de ensino nem do manual de Português. Como não foram aulas muito interativas e dinâmicas os alunos nem sempre se mantiveram participativos, havendo momentos em que ficavam mais distraídos e alguns até mesmo aborrecidos. Apesar de todas as alterações e de esta intervenção se resumir a fichas de interpretação, os alunos foram participando e realizando o que lhes era pedido, dando a entender que não só compreenderam bem a mensagem da obra, como os sinónimos que trabalhamos.

Independentemente de todos os contratemplos, e face ao que me foi possível trabalhar com os alunos, foi desta forma cumprido o objetivo inicial de ampliar o léxico dos alunos, aumentando assim o seu vocabulário.

IV. PARTE III

3. Tratamento de Dados

A recolha de dados constitui somente a fase inicial de um trabalho empírico. A concretização da finalidade da pesquisa decorre com a organização do tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação. (Afonso, 2014, p. 119).

O primeiro passo a ser realizado no tratamento de dados de uma investigação é averiguar se as informações recolhidas respondem aos problemas e/ou objetivos delineados no início desta pesquisa, para que assim se possa apurar a pertinência empírica dos dados recolhidos, ou seja, realizar o tratamento de informação que se traduza num “processo muito mais ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (Afonso, 2014, p. 126).

O tratamento de dados deve ser pertinente, válido e fiável. Deve ser pertinente porque não nos devemos enganar nos objetivos do tratamento; válido porque o tratamento efetuado deve ser precisamente aquele que queremos efetuar; fiável porque deve permitir conclusões com bases sólidas (Ketele & Roegiers, 1993, p. 247).

Sendo uma das etapas mais importantes numa investigação, é fundamental interpretar adequadamente todos os dados. Deste modo, e uma vez que estamos perante uma investigação qualitativa, o tipo de tratamento de dados que faz mais sentido utilizar é a análise de conteúdo.

3.1. Análise e Discussão dos Resultados

1º ano

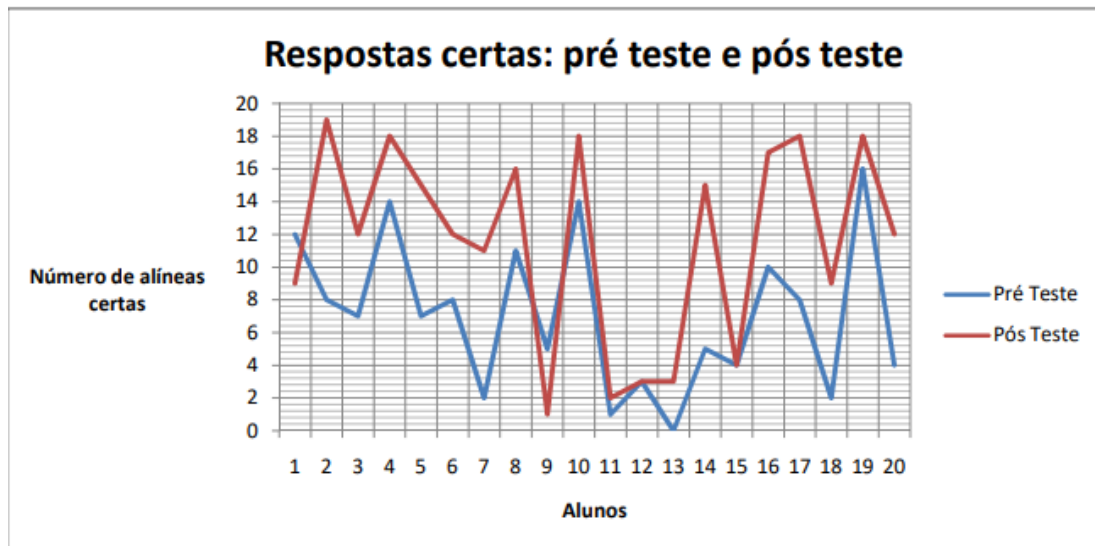


Gráfico 1 Respostas certas: pré teste e pós teste no 1º ano do Ensino Básico

Os resultados obtidos no 1º ano do 1º ciclo foram muito dispersos, tanto no pré-teste como no pós-teste.

Relativamente ao pré-teste, 9 dos alunos acertaram entre 0 a 5 respostas, 6 alunos acertaram entre as 6 e as 10 respostas, 4 alunos acertaram entre as 11 e as 15 respostas e apenas 1 aluno acertou entre as 16 e as 20 respostas. Aqui, observa-se que a grande maioria da turma acertou apenas entre 0 a 10 respostas e apenas 5 alunos conseguiram acertar mais de metade das respostas.

No pós-teste, 5 dos alunos acertaram entre 0 a 5 respostas, 2 alunos acertaram entre as 6 e as 10 respostas, 6 alunos acertaram entre as 11 e as 15 respostas e 7 alunos acertaram entre as 16 e as 20 respostas. Ao contrário do que aconteceu no pré-teste, a grande maioria da turma acertou entre as 11 e as 20 respostas, havendo, assim 13 alunos que acertaram mais de metade das respostas.

Pode, ainda, observar-se que no pré-teste houve um aluno que não acertou nenhuma das 20 alíneas e que o melhor resultado obtido por um aluno foi de 16 respostas certas em 20. Já no pós-teste, o resultado mais baixo obtido, foi de 1

resposta certa e o melhor resultado foi de 19 respostas certas em 20, notando-se pois uma evolução quase inexistente no resultado mais baixo e uma evolução razoável no melhor resultado.

Ao fazer a média e a moda dos resultados de ambos os testes, podemos confirmar a evolução. A média, arredondada, obtida no pré-teste foi de 7 e no pós-teste foi 12, já a moda obtida no pré-teste foi de 8 e no pós-teste foi 18.

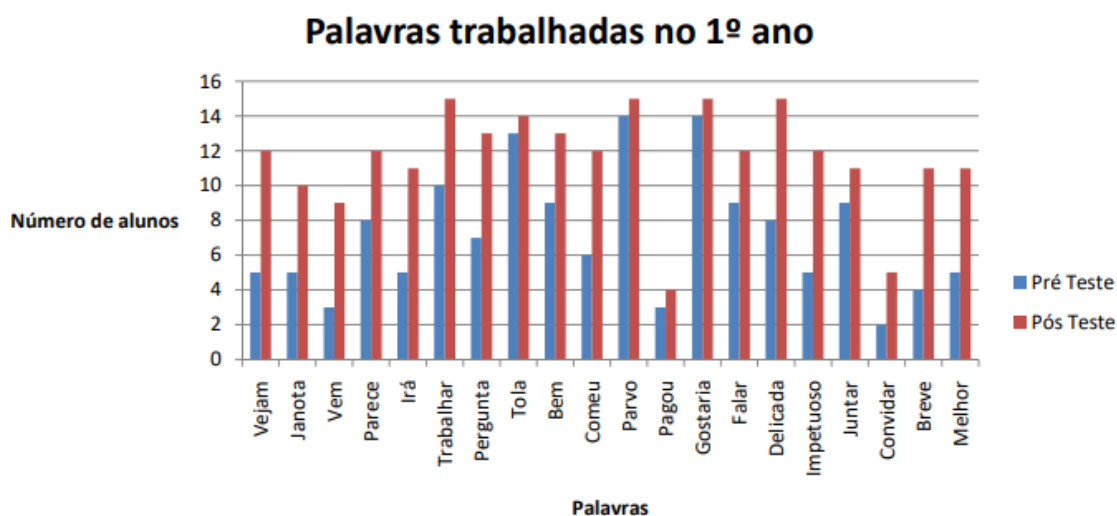


Gráfico 2 Palavras trabalhadas no 1º ano do Ensino Básico

Analisando, individualmente, as palavras neste estudo, no pré-teste e no pós-teste, observa-se que a grande maioria dos alunos teve um aumento consideravelmente bom no seu conhecimento lexical e que não existe nenhuma palavra que os alunos não tenham demonstrado evolução, por mais pequena que seja. Através do gráfico 2, conseguimos perceber que há algumas palavras onde os alunos não tiveram uma grande evolução, tais como: tola, parvo, pagou e gostaria. Isto aconteceu porque no pré-teste estas palavras já eram conhecidas pelos alunos. É ainda possível observar que nenhuma palavra foi selecionada pelos 20 alunos.

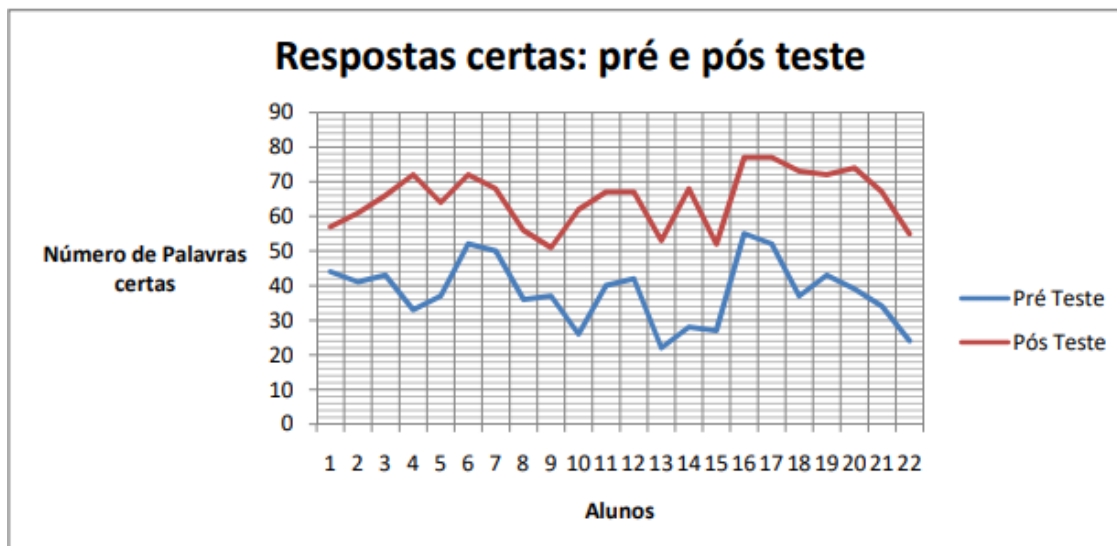
6º ano

Gráfico 3 Respostas certas: pré teste e pós teste no 6º do Ensino Básico

Pode observar-se que no pré-teste, 5 dos alunos acertaram entre 20 a 30 respostas, 8 alunos acertaram entre 31 a 40 respostas, 6 alunos acertaram entre 41 a 50 respostas e 3 alunos acertaram entre 51 a 60 respostas. Aqui, observa-se que a maioria da turma acertou apenas entre 20 a 40 respostas e 9 alunos conseguiram acertar mais de metade das respostas.

No pós-teste, 6 dos alunos acertaram entre 50 a 60 respostas, 9 alunos acertaram entre 61 a 70 respostas e 7 alunos acertaram entre 71 a 80 respostas, com isto, observa-se, que todos os alunos acertaram mais de metade das respostas.

O resultado, mais baixo, obtido no pré-teste, foi de 22 respostas corretas e o mais alto, de 55, já no pós-teste, o resultado mais baixo obtido, foi de 51 respostas certas e o melhor resultado foi de 77 respostas certas em 82, por dois alunos, notando-se assim evolução tanto no melhor resultado obtido, como no pior.

Analisando a média e a moda, é também perceptível a evolução dos resultados, pois, a média, arredondada, obtida no pré-teste é de 42 respostas corretas e no pós-teste de 72 respostas. Quanto à moda no pré-teste é de 37 respostas corretas, resultado obtido por 3 alunos e no pós-teste de 67 e 72 respostas corretas, resultados obtidos por 3 alunos cada.

Para além de analisarmos a evolução geral que os alunos tiveram do pré-teste para o pós-teste, faz ainda sentido analisar a evolução que os alunos tiveram nas próprias palavras utilizadas (anexo 9). Observa-se que 73 palavras, ou seja, a grande maioria, foi adquirida pela turma. Independentemente desse bom resultado, houve uma palavra onde não se verificou qualquer tipo de evolução nos alunos, que foi a palavra “afundar”, pois foi muito selecionada no pré-teste, e ainda, as palavras “cultivar” e “navio”, pois os alunos tiveram retrocesso, isto porque foi mais selecionada no pré-teste.

Das 82 palavras corretas, no pré-teste, apenas a palavra “cultivar” foi selecionada pelos 22 alunos. No pós-teste, vê-se uma grande evolução na turma, sendo várias as palavras que foram selecionadas pelos 22 alunos, entre elas: canto, canção, amava, questionar, interrogar, embarcação de vela triangular, cantiga, cântico, maravilhar, fascinar, enormes, distante, longínquo, busca, pânico, embruxar, inventar, florescer, risco, ganharás e conquistarás.

Há também a necessidade de referir as palavras, que apesar de não fazerem parte da resposta correta, foram selecionadas na mesma no pós-teste, entre as quais: demandava, fracassarás, abdicava, ser imaginário, declamação, além, encontro, reencontrar, procurar, esgrimir, esgueirar, guiar, continuava, prosseguia, desembruxar, caravela, barco, desflorir, realidades e aviso.

Por fim, não se pode deixar de fazer referência às palavras incorretas que tiveram retrocesso, ou seja, palavras que estavam erradas no pré-teste e os alunos apreenderam os conhecimentos corretamente. Essas palavras são: caminho, tropejar, visão, trovão e perderás. E, ainda, as palavras incorretas em que os alunos não demonstraram evolução, muitas das quais, sem ser selecionadas uma única vez: cultivo, cantar, poetizar, cântico, cantar, caravelas, perto, realidade, certeza, coragem, nadar, copiar e segurança.

3.2. Comparação entre as Duas Turmas

Com vista à comparação dos dados entre as duas turmas torna-se necessário analisar vários aspetos sobre os contextos em que ambas as intervenções foram realizadas, entre eles: o contexto escolar, o grau de dificuldade, o apoio por parte dos professores cooperantes, a metodologia e os materiais utilizados, a adesão dos alunos e, por fim, os resultados obtidos.

Em primeiro, importa referir o diferente contexto escolar das duas escolas onde foi implementado este trabalho. A primeira, apenas de 1º CEB, é uma escola pequena, nos arredores da cidade, com apenas quatro turmas, onde os alunos têm contacto uns com os outros, num ambiente muito mais familiar e protetor, o que incute nas crianças um espírito de união e humildade. A escola da segunda intervenção, de 2º e 3º CEB, é uma escola muito grande, no centro da cidade, com muitas turmas em cada ano de escolaridade, o que complica a interação entre os alunos.

Em segundo lugar, é necessário falar do diferente grau de dificuldade entre as intervenções. Isso aconteceu devido à grande diferença de idades entre os dois grupos em estudo. Em ambos os casos, os poemas selecionados, bem como as palavras trabalhadas foram escolhidas consoante o nível de escolaridade e os conhecimentos dos próprios alunos. As crianças no 1º ano ainda mal sabiam ler e escrever, não sabiam o que eram sinónimos e não conheciam as palavras, por isso tiveram de ser constantemente orientadas tanto no pré-teste como no pós-teste e ainda durante a intervenção. No 6º ano, os alunos já são muito mais independentes e autónomos, já dominavam os sinónimos e já conheciam a grande maioria das palavras, só foi impulsionado o seu conhecimento.

O apoio dos professores cooperantes foi um fator de extrema importância para a implementação destas aulas. Desde cedo, se propuseram a ouvir as sugestões que foram sendo sugeridas, tendo cada um, cooperado à sua maneira, no que foi necessário. Cooperar com a professora que me acompanhou ao longo do estágio no 1º ano foi mais fácil, pois, esta deu-me uma grande liberdade para implementar tudo o que tinha em mente, da forma como tinha pensado, deixando que eu saísse do modelo de ensino tradicional que era utilizado por ela, permitindo-me planificar uma

atividade dinâmica e interativa, que permitiu a participação direta dos alunos, onde utilizei papel de cenário para a apresentação dos poemas e vários cartões com os sinónimos para os alunos substituírem as palavras assinaladas. Relativamente à minha planificação para o 6º ano de escolaridade, esta sofreu algumas alterações, acabando por optar por construir fichas de trabalho de interpretação do poema escolhido e utilizando um modelo de ensino mais tradicional.

A adesão dos alunos foi o esperado em ambas as intervenções. No primeiro caso era esperado a participação ativa dos alunos do início ao fim, bem como a motivação e interesse constantes devido à dinâmica da aula planificada o que permitiu uma maior aquisição dos conhecimentos. No 6º ano, era esperado verificar-se uma evolução e aquisição dos conhecimentos, apesar de ser uma aula à base de fichas, não sendo tão dinâmica, os alunos foram-se mantendo participativos e empenhados durante quase toda a intervenção.

Tudo isto levou à obtenção dos resultados já apresentados, estes, foram no seu geral, muito bons, havendo um grande desenvolvimento e principalmente uma considerável ampliação lexical. No caso dos mais pequenos, houve uma grande evolução do pré-teste para o pós-teste, demonstrando a falta de vocabulário dos alunos e a ampliação lexical conseguida após a intervenção. Também no 6º ano, os resultados obtidos foram muitos bons, sendo bastante perceptível a sua evolução, com a diferença de que os alunos demonstraram alguns conhecimentos no pré-teste.

Apesar dos bons resultados, houve, como se pode observar, alguns casos que merecem ser mencionados, mas para os quais não é possível arranjar qualquer explicação. Observando o gráfico 1, que diz respeito à evolução dos alunos do 1º ano, percebemos que dois dos alunos tiveram o mesmo resultado em ambos os testes, não tendo qualquer tipo de evolução e podemos observar, ainda, que dois alunos retrocederam, tendo piores resultados no pós-teste do que aqueles que tiveram no pré-teste. Estes quatro casos foram, de facto, muito surpreendentes, não conseguindo arranjar nenhuma explicação que o justifique. Apesar de no momento não me ser possível voltar a implementar algo deste género, considero ser de extrema importância, não só por todas as vantagens que já referi anteriormente, mas também para tentar perceber o que poderá ter falhado com estes quatro alunos.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pinker (1994 citado em Sim-Sim, 1998, p. 125) afirma que “as crianças são como aspiradores lexicais, sugando uma nova palavra de duas em duas horas”

Ao longo do presente relatório procurei perceber a eficácia de várias estratégias no uso adequado de sinónimos nos verbos e adjetivos para alunos dos 1º e 6º anos para ampliação lexical através do texto poético. Por meio das leituras realizadas para elaborar a fundamentação teórica foi possível concluir que são várias as vantagens de trabalhar o conhecimento lexical e a poesia em sala de aula, os alunos com um vasto conhecimento lexical falam melhor, escrevem melhor, leem melhor e têm um conhecimento muito mais vasto da sua língua materna o que se traduz num melhor entendimento pela Língua Portuguesa e uma maior motivação para as aulas não só de Português como também das restantes áreas.

Relativamente às estratégias implementadas, foi necessário recorrer a duas planificações completamente distintas uma da outra. A do 1º ciclo do Ensino Básico correu muito melhor, tive uma grande liberdade por parte da professora, para fazer o que tinha planificado, o que facilitou muito o meu desempenho e a minha motivação de preparar os materiais. Foi, sem qualquer dúvida, uma aula que deu imenso gosto a planificar e a colocar em prática e o apoio da professora cooperante foi essencial nesta etapa. Quanto à planificação que diz respeito ao 2º ciclo, o professor não manifestou grande abertura, na medida em que não me permitiu lecionar uma aula fora do modelo tradicional de ensino. Por esse motivo a minha planificação teve de sofrer grandes alterações ao longo do tempo até se adequar ao modelo utilizado pelo professor. Acabei por preparar um guião de leitura da obra em formato de ficha de trabalho. Na elaboração desta atividade, apesar de a ter feito com empenho e preocupação pelos conteúdos, não senti os alunos muito motivados.

Apesar de todas as adversidades que surgiram ao longo das planificações, considero que ambas as intervenções correram muito bem, claro que ambas tiveram os seus altos e baixos, houve momentos de desatenção e conversa, mas no geral, como já foi referido, todos os alunos se mantiveram participativos e empenhados nas tarefas que estavam a realizar e isso comprovou-se com a análise dos resultados finais. Após a realização de atividades em sala de aula, e analisando os resultados através das aprendizagens dos alunos, podemos dessa forma refletir para adaptar e adequar essas mesmas atividades com vista a conseguir melhores resultados. No caso

do 1º ano, penso que se tivesse tido mais tempo, poderia ter aprofundado mais alguns sinónimos, assim como, envolver de forma mais aprofundada os alunos na atividade que estava a ser realizada. Já no caso da turma de 6º ano, o problema não foi tanto o tempo, mas sim, a metodologia utilizada.

Após uma análise aprofundada dos resultados obtidos, considero que estes, no seu geral, corresponderam às expectativas. Observou-se uma grande evolução no conhecimento lexical dos alunos do pré-teste para o pós-teste o que me permitiu concluir que as estratégias utilizadas foram, de facto, eficazes para a ampliação lexical e para fomentar o gosto pela poesia. Apesar da felicidade do sucesso deste estudo, existem alguns casos que merecem uma atenção especial. É o caso de quatro alunos do 1º ano que ficaram muito aquém dos resultados pretendidos. Mesmo analisando tudo ao pormenor, não foi possível arranjar uma explicação para este acontecimento, mas surge, neste momento a intenção de voltar a intervir numa turma, implementando estas mesmas estratégias, desta vez, com a experiência de uma primeira intervenção, esperando resultados semelhantes, de maneira a tentar perceber se voltaria a acontecer e a qual razão que o justifica.

Saliento que, apesar da grande dificuldade sentida ao longo dos dois anos de mestrado em redigir um documento desta importância, que todo este trabalho me deu um prazer enorme de realizar, sendo cada nova etapa mais gratificante do que a anterior. Considero que o mais importante da implementação destas estratégias foram as ferramentas que adquiri como professora estagiária, que irei utilizar, mais tarde, quando for professora. Conseguir ver por experiência própria, em muitas das situações presenciadas, o tédio e o desinteresse que o uso do manual pode causar nos alunos e, por outro lado, a motivação e o interesse que provocam as aulas inovadoras e diferentes, bem como os excelentes resultados obtidos por se inovar nas aulas de Português.

Não poderia finalizar este trabalho sem falar de um momento do primeiro estágio realizado, que me emocionou e que ficará sempre gravado na minha memória. No final do ano letivo, a professora titular decidiu preparar, com os alunos, uma pequena surpresa para as estagiárias. Para isso, criou, em sala de aula, um pequeno livro com recordações dirigido a cada uma. Esse livro continha uma fotografia da turma, uma mensagem geral escrita e assinada por cada um deles, uma

mensagem individual de cada aluno dirigida a cada uma das estagiárias e, no fim, um desenho de cada um onde representavam a estagiária a quem se dirigia o livro. Numa das mensagens individuais que me foi dirigida a mim, um aluno em particular fez uma pequena dedicatória onde utilizou uma palavra que trabalhamos neste estudo. Estaria a mentir se não dissesse que me encheu de orgulho e de um sentimento de dever cumprido, dando-me a certeza que consegui marcar a diferença, na maioria dos alunos com a minha intervenção e que todo o trabalho realizado, traduzido no planificado, não foi, de forma alguma, trabalho em vão.

Gostaria de terminar este trabalho citando Duarte (2000, p. 69): “As palavras podem caracterizar-se numa primeira aproximação como veículos que transportam de uma mente para a outra uma determinada realidade conceptual”. Sinto-me feliz e completamente realizada por ter servido de veículo, para o despertar de novas palavras, para o implementar de pequenos gostos pela leitura de poesia, e acima de tudo, para fomentar naquelas pequenas mentes a curiosidade de se envolverem com a Língua Portuguesa.

VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação - Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Albert, M.-P., Castaing, J., & Copin, M. (1980). A Poesia no Ensino Primário. In M. Cosem (Ed.), *O Poder da Poesia* (pp. 125-154). Coimbra: Livraria Almedina.

Azevedo, F. J., & Silveira, R. d. (2017). *A poesia: estratégias para experimentar e fruir em sala de aula*.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

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

Calaque, E. (15 de outubro de 2008). *L'enseignement du vocabulaire à l'école: Eléments de réflexion et propositions didactiques*. Obtido em outubro de 2019, de http://www2.ac-lyon.fr/services/maitrise-de-langue/IMG/pdf/synthese_calaque.pdf

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Chagas, A. T. (2000). O Questionário na Pesquisa Científica.

Clark, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition*. (C. University, Editor) Obtido em outubro de 2019, de https://books.google.pt/books?id=tjnoZ9zGSgoC&pg=PA19&hl=pt-PT&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false

Correira, M. (2009). *Os dicionários portugueses*. Lisboa: Caminho.

Cosem, M. (1980). Criatividade Poética e Cultura do Imaginário. In M. Cosem (Ed.), *O Poder da Poesia* (pp. 41-55). Coimbra: Livraria Almedina.

Costa, F., & Bom, L. (2018). *Livro Aberto Português 6º ano*. Porto: Porto Editora.

Costa, J., & Santos, A. L. (2004). *A falar como os bebés: Desenvolvimento*

linguístico das crianças. Lisboa: Editorial Caminho.

Dias, M. I. (1994). *O Inquérito por Questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*. Porto.

Dicionário Terminológico. (s.d.). Obtido em outubro de 2019, de <http://dt.dge.mec.pt/>

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

Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa : Ministério da Educação.

Ferreira, J. d. (1985). *A Pedagogia do Léxico*. Porto: Edições Claret.

Franco, J. A. (1999). *A poesia como estratégia*. Porto: campo das letras - Editores S.A.

Genouvrier, E., & Peytard, J. (s.d.). *Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.

Gibbs, G. (2009). *Análise de Dados Qualitativos*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A. .

Gonçalves, M. d. (2008). *Poesia infantil: uma linguagem lúdica*. Rio Grande do Sul: CILLIJ, Editora PUC.

Guedes, T. (1990). *Ensinar a Poesia*. Edições ASA.

Jorge, N. (2018). *Gramática Português 2º Ciclo 5º e 6º anos*. Porto: Porto Editora.

Ketele, J.-M. d., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Laurent-Delches, M. (1980). Abordagem Poética da Linguagem Infantil. In M. Cosem (Ed.), *O Poder da Poesia* (pp. 13-33). Coimbra: Livraria Almedina.

Lencastre, L. (2003). *Leitura: a compreensão de textos*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Lencastre, L. (2003). *Leitura: A compreensão de textos*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Lomas, C. (2003). A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas. In C. Lomas, *O Valor das Palavras (I) falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.

Lüdke, M., & André, M. (1896). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Meirinhos, M., & Osório, A. (2016). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer - Revista da Educação*, 2(2), 49-64.

Melo, P., & Costa, M. (2016). *Gramática PLIM! 1º Ciclo*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

Melo, P., & Costa, M. (2016). *PLIM! Português 1º ano*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

Moreira, V., & Pimenta, H. (2013). *Gramática de Português 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Ribeiro, J. M. (2007). O valor pedagógico da poesia. In *Revista Portuguesa de Pedagogia* (pp. 51-81). Coimbra: Imprensa da Universidade Coimbra.

Ribeiro, J. M. (2008). O Valor Educativo da Poesia e o seu Ensino. In *Máthesis* (pp. 253-266). Viseu: Universidade Católica Portuguesa, Departamento de Letras.

Sabino, M. M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista iberoamericana de educación*, 45(5), 1-11.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação* (2 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Viana, F. L. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Viana, F. L., Ribeiro, I. d., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., et al. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica: um programa de intervenção para o 1º Ciclo do Ensino Básico*.

Anexos

Anexo 1 – Frases utilizadas no pré-teste do 1º ano do 1º CEB

Vejam:

Sinónimo: olhem/observem

- Vejam aqueles meninos a brincar.
- Olhem para aqueles meninos a brincar.
- Observem aqueles meninos a brincar.

Janota:

Sinónimo: catita/elegante/chique

- O Cristiano Ronaldo é janota.
- O Cristiano Ronaldo é elegante.
- O Cristiano Ronaldo é catita.
- O Cristiano Ronaldo é chique.

Vem:

Sinónimo: chega/surge

- A chuva vem no Inverno.
- A chuva chega no Inverno.
- A chuva surge no Inverno.

Parece:

Sinónimo: assemelha-se

- A Gabriela parece-se à sua mãe.
- A Gabriela assemelha-se à sua mãe.

Irá:

Sinónimo: caminhará

- A minha avó irá até Fátima.
- A minha avó caminhará até Fátima.
- A minha avó voltará de Fátima

Trabalhar:

Sinónimo: laborar

- O David passa a vida a trabalhar.
- O David passa a vida a laborar.

Tola:

Sinónimo: idiota/palerma

- Que pergunta tão tola!
- Que pergunta tão palerma!
- Que pergunta tão idiota!

Bem:

Sinónimo: devidamente

- O exercício foi bem resolvido.
- O exercício foi devidamente resolvido.

Comeu:

Sinónimo: papou/manducou

- O bebé comeu a sopa toda.
- O bebé papou a sopa toda.
- O bebé manducou a sopa toda.

Parvo:

Sinónimo: palerma/idiota

- A Rita é parva.
- A Rita é palerma.
- A Rita é idiota.

Pagou:

Sinónimo: liquidou/saldou

- O João pagou a sua dívida.
- O João liquidou a sua dívida.

- O João saldou a sua dívida.

Gostaria:

Sinónimo: amaria/adoraria

- Gostaria que viesses cá jantar nesse dia!
- Amaria que viesses cá jantar nesse dia!
- Adoraria que viesses cá jantar nesse dia!

Falar:

Sinónimo: dizer/pronunciar

- É a minha vez de falar.
- É a minha vez de dizer.
- É a minha vez de me pronunciar.

Delicada:

Sinónimo: frágil/sensível

- O tecido é delicado.
- O tecido é frágil.
- O tecido é sensível.

Impetuoso:

Sinónimo: brusco/forte

- O mar é impetuoso.
- O mar é brusco.
- O mar é forte.

Juntar:

Sinónimo: unir/aproximar

- Devíamos-nos juntar.
- Devíamos-nos unir.
- Devíamos-nos aproximar.

Convidar:

Sinónimo: solicitar/convocar

- Devo convidar os pais?
- Devo solicitar a presença dos pais?
- Devo convocar os pais?

Breve:

Sinónimo: passageira/rápida

- Espero que o frio seja breve.
- Espero que o frio seja passageiro.
- Espero que o frio seja rápido.

Melhor:

Sinónimo: mais sensato/ mais correto

- A Mariana é a melhor.
- A Mariana é a mais sensata.
- A Mariana é a mais correta.

Anexo 2 – Frases utilizadas no pós-teste do 1º ano do 1º CEB

Vejam:

Sinónimo: olhem/observem

- Vejam o avião no céu.
- Olhem o avião no céu.
- Observem o avião no céu.

Janota:

Sinónimo: catita/elegante/chique

- Olha para aquele rapaz tão janota!
- Olha para aquele rapaz tão catita!
- Olha para aquele rapaz tão elegante!
- Olha para aquele rapaz tão chique!

Vem:

Sinónimo: chega/surge

- Amanhã vem uma grande tempestade.
- Amanhã chega uma grande tempestade.
- Amanhã surge uma grande tempestade.

Parece:

Sinónimo: assemelha-se

- Este sabor parece ser morango.
- Este sabor assemelha-se a morango.

Irá:

Sinónimo: caminhará

- A Dona Irene irá até Lisboa a pé.
- A Dona Irene caminhará até Lisboa.
- A Dona Irene voltará de Lisboa a pé.

Trabalhar:

Sinónimo: laborar

- Espero poder trabalhar daqui a um mês.
- Espero poder laborar daqui a um mês.

Pergunta:

Sinónimo: questão/interrogação

- Responde à pergunta, por favor.
- Responde à questão, por favor.
- Responde à interrogação, por favor.

Tola:

Sinónimo: idiota/palerma

- Quando queres, consegues ser idiota.
- Quando queres, consegues ser palerma.

Bem:

Sinónimo: devidamente

- Foi uma noite bem dormida.
- Foi uma noite devidamente dormida.

Comeu:

Sinónimo: papou/manducou

- A galinha comeu o milho todo.
- A galinha papou o milho todo.
- A galinha manducou o milho todo.

Parvo:

Sinónimo: palerma/idiota

- Exceto o António, toda a turma foi parva.
- Exceto o António, toda a turma foi palerma.
- Exceto o António, toda a turma foi idiota.

Pagou:

Sinónimo: liquidou/saldou

- O cliente pagou a conta.
- O cliente liquidou a conta.
- O cliente saldou a conta.

Gostaria:

Sinónimo: amaria/adoraria

- Gostaria de receber um anel.
- Amaria receber um anel.
- Adoraria receber um anel.

Falar:

Sinónimo: dizer/pronunciar

- Ele vai falar agora.
- Ele vai dizer agora.
- Ele vai pronunciar-se agora.

Delicada:

Sinónimo: frágil/sensível

- Ela tem uma personalidade delicada.
- Ela tem uma personalidade frágil.
- Ela tem uma personalidade sensível.

Impetuoso:

Sinónimo: brusco/forte

- Por vezes, o vento é impetuoso.
- Por vezes, o vento é brusco.
- Por vezes, o vento é forte.

Juntar:

Sinónimo: unir/aproximar

- Se tudo se juntar, fica imperfeito.
- Se tudo se unir, fica imperfeito.
- Se tudo se aproximar, fica imperfeito.

Convidar:

Sinónimo: solicitar/convocar

- E que tal convidar a comunidade educativa?
- E que tal solicitar a presença da comunidade educativa?
- E que tal convocar a comunidade educativa?

Breve:

Sinónimo: passageira/rápida

- A sua presença será breve.
- A sua presença será passageira.
- A sua presença será rápida.

Melhor:

Sinónimo: mais sensato/mais correto

- Seria melhor comprar-lhe um presente?
- Seria mais sensato comprar-lhe um presente?
- Seria mais correto comprar-lhe um presente?

Anexo 3 – Grelha utilizada no pré-teste e pós-teste no 1º ano do 1º CEB

<i>Palavra</i>	<i>Significado</i>	<i>Sinónimos</i>	<i>Comparação de frases</i>
<i>Vejam</i>			
<i>Janota</i>			
<i>Vem</i>			
<i>Parece</i>			
<i>Irá</i>			
<i>Trabalhar</i>			
<i>Pergunta</i>			
<i>Tola</i>			
<i>Bem</i>			
<i>Comeu</i>			
<i>Parvo</i>			
<i>Pagou</i>			
<i>Gostaria</i>			
<i>Falar</i>			
<i>Delicada</i>			
<i>Impetuoso</i>			
<i>Juntar</i>			
<i>Convidar</i>			
<i>Breve</i>			
<i>Melhor</i>			

Anexo 4 – pré-teste e pós-teste utilizados no 6º ano do 2º CEB

- I. Analisa as palavras que se seguem e sublinha em cada alínea(s) seu(s) sinónimo(s).
1. Cântico
Canto / Caminho / Canção / Cultivo

 2. Gostava
Demandava / Amava / Desejava / Abdicava

 3. Perguntar
Questionar / Interrogar / Cantar / Demandar

 4. Trovar
Trovejar / Versejar / Declamar / Rimar

 5. Plantar
Cultivar / Poetizar / Agricultar / Amanhar

 6. Caravela
Embarcação náutica / Ser imaginário / Embarcação de vela triangular /
Cântico

 7. Canto
Declamação / Cantiga / Cântico / Canção

 8. Encantar
Cativar / Cantar / Maravilhar / Fascinar

 9. Gigantes
Colossais / Ser imaginário / Enormes / Caravelas

10. Longe

Além / Distante / Perto / Longínquo

11. Procura

Busca / Encontro / Visão / Demanda

12. Achar

Encontrar / Descobrir / Reencontrar / Procurar

13. Espadeirar

Esgrimir / Espadagar / Espaldeirar / Esgueirar

14. Comandar

Mandar / Guiar / Capitanear / Chefiar

15. Naufragar

Afundar / Falhar / Submergir / Perder-se

16. Cedia

Desistia / Continuava / Prosseguia / Abdicava

17. Destino

Objetivo / Caminho / Propósito / Fim

18. Fantasia

Imaginação / Realidade / Ficção / Certeza

19. Medo

Temor / Coragem / Receio / Pânico

20. Enfeitiçar

Embruxar / Desembruxar / Deslumbrar / Seduzir

21. Nau

Navio / Caravela / Embarcação / Barco

22. Navegar

Velejar / Marear / Sulcar / Nadar

23. Imaginar

Idear / Criar / Inventar / Copiar

24. Trova

Trovão / Cantiga / Rima / Verso

25. Falsas

Incertas / Adulteradas / Embusteiras / Enganadoras

26. Guiadas

Acompanhadas / Encaminhadas / Protegidas / Conduzidas

27. Florir

Desabrochar / Desflorir / Florescer / Despontar

28. Sonhos

Realidades / Fantasias / Ilusões / Utopias

29. Perigo

Segurança / Ameaça / Risco / Aviso

30. Vencerás

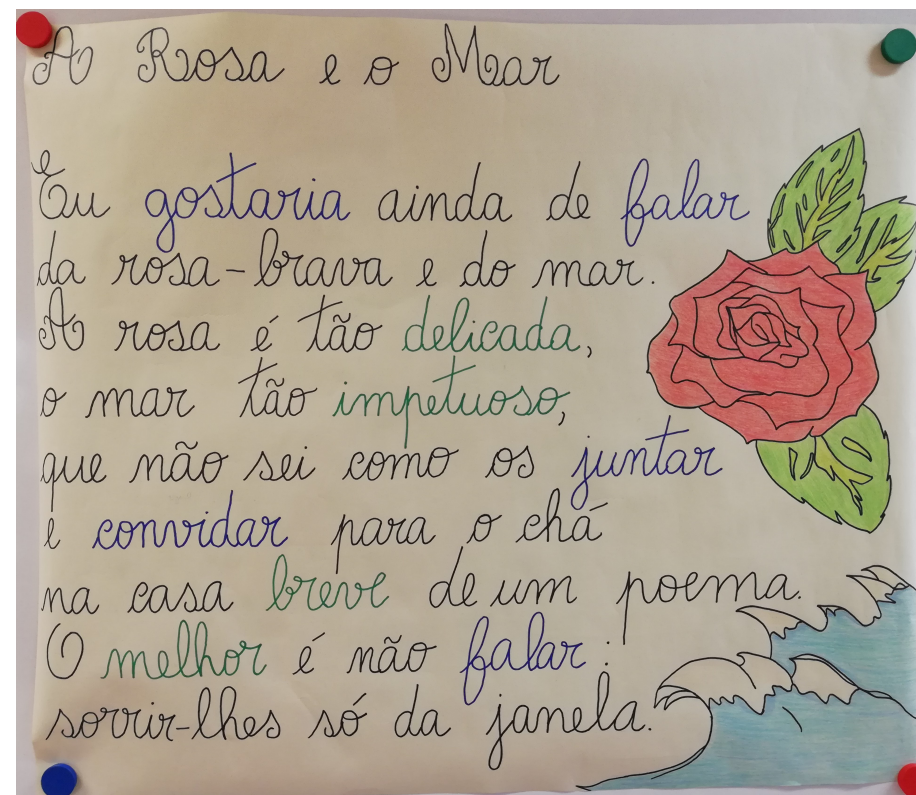
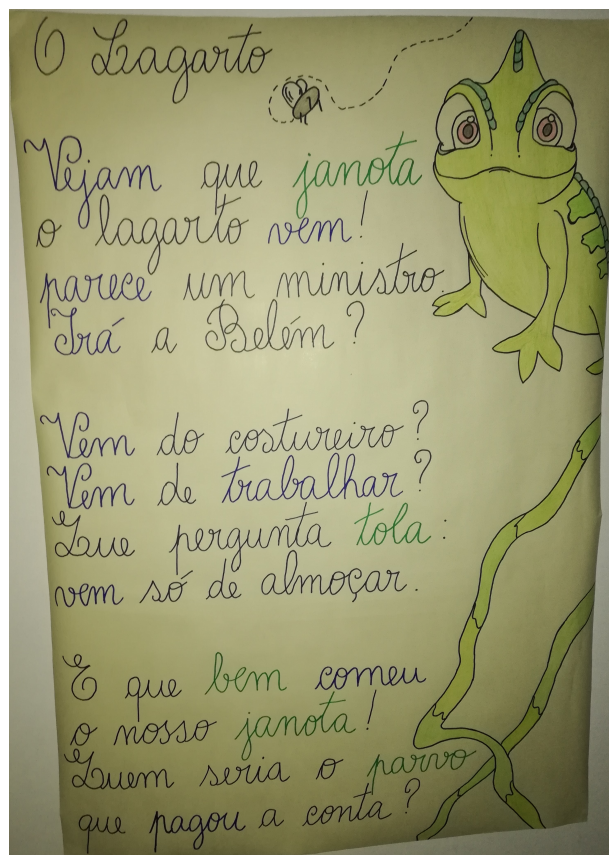
Ganharás / Perderás / Conquistarás / Fracassarás

Anexo 5 – Planificação do 1º ano do 1º CEB

Dia	Tempo	Domínio	Objetivos Gerais	Metas Curriculares	Conteúdos	Recursos	Avaliação
29 de maio de 2018	2h30min (9h – 10h e 10:30 – 12h)	Oralidade (O1) Leitura e Escrita (LE1) Iniciação à Educação Literária (IEL1) Gramática (G1)	2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos. 3. Produzir um discurso oral com correção. 15. Transcrever e escrever textos. 16. Ouvir ler e ler textos literários. 17. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. 20. Dizer e contar, em termos pessoais e criativos. 22. Compreender formas de organização do léxico.	2.2. Assinalar palavras desconhecidas. 2.3. Cumprir instruções. 3.1. Falar de forma audível. 3.2. Articular corretamente palavras. 15.1. Transcrever um texto curto apresentado em letra de imprensa em escrita cursiva legível, de maneira fluente ou, pelo menos, sílaba a sílaba, respeitando acentos e espaços entre as palavras. 16.1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular. 17.1. Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título. 17.3. Identificar, em textos, palavras que rimam. 20.2. Dizer pequenos poemas memorizados. 22.1. A partir de atividades de oralidade, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto.	Compreensão e expressão; Ortografia e pontuação; Audição e leitura; Compreensão de texto; Memorização e recitação; Morfologia e lexicologia.	Livro “Aquele Nuvem e Outras” de Eugénio de Andrade; Poemas escritos em papel de cenário; Palavras (sinónimos e antónimos) escritas em cartolina; Quadro branco; Post it; 20 Folhas de linhas; Material de escrita.	A avaliação desta aula foi feita através de uma ficha com questões sobre os sinónimos e antónimos das palavras trabalhadas na aula.

Anexo 6 – Fotografias dos materiais e da intervenção do 1º ano do 1º CEB

- Poemas "O Lagarto" e "A Rosa e o Mar", escritos em papel de cenário

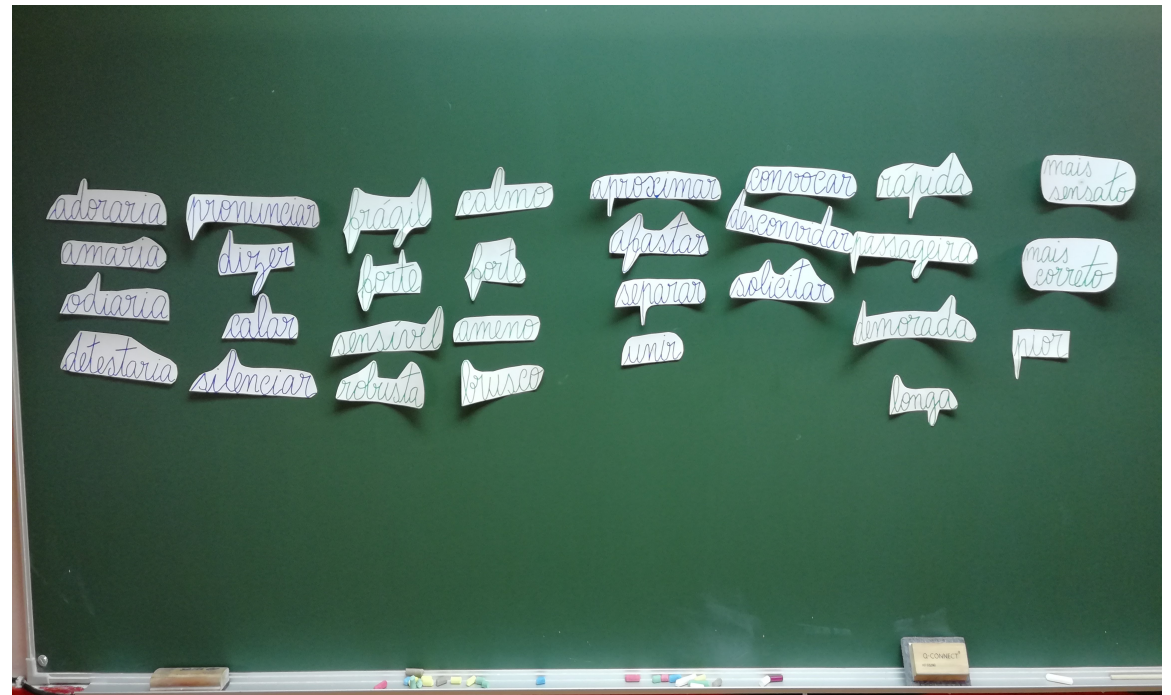


- Palavras dos poemas "O Lagarto" e "A Rosa e o Mar", escritos, respetivamente, em papel de cenário

maluco idiota palerma inteligente
esperto idiota palerma inteligente
catita
voltará regressara virá caminhara
laborar descansar mandriar
desavistem observem olhem
surge sai vai chega parte
liquidou saldou
mal devidamente
papou manducou
deselegante elegante desajeitado chique
diferenciar assemelhar distinguir

calmo ameno brusco forte
robusta forte frágil sensível
demorada rápida longa passageira
mais correto pior mais sensato
solicitar convocar desconvocar
adoraria odiaria detestaria amaria
dizer calar silenciar pronunciar
unir afastar aproximar separar

- Palavras dos poemas "A Rosa e o Mar" escritas em papel de cenário, espalhadas pelo quadro e organizadas, pelos alunos, em grupos de sinónimos



Anexo 7 – Planificação do 6º ano do 2º CEB

Dia	Tempo	Domínio	Objetivos	Metas Curriculares	Conteúdos	Recursos	Avaliação
6 de maio de 2019	90' (8h30 – 10h)	Educação Literária (EL6); Gramática (G5)	18. Ler e interpretar textos literários. 19. Tomar consciência do modo com os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários. 26. Reconhecer propriedades das palavras e formas de organização do léxico. (G5)	18.1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos. 18.7. Aperceber-se de recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários (anáfora, perífrase, metáfora) e justificar a sua utilização. 18.9. Distinguir os seguintes géneros: conto, poema (lírico e narrativo). 18.11. Responder, de forma completa, a questões sobre os textos. 19.1. Identificar os contextos a que o texto se reporta, designadamente os diferentes contextos históricos e a representação de mundos imaginários. 26.1. Identificar e estabelecer relações de significado entre palavras: sinonímia e antonímia. (G5)	Produção de texto; Compreensão de texto; Morfologia e Lexicologia (G5).	Livro “As Naus de Verde Pinho”, de Manuel Alegre; Guião de leitura; Ficha de avaliação de conhecimentos; PowerPoint com imagens; Material de escrita; Quadro branco; Computador; Projetor; Quadro de giz; Giz. Nota: para a primeira e última aula será necessária a ficha de avaliação diagnóstica de conhecimento dos sinónimos.	A avaliação deste conjunto de aulas fez-se através da análise das respostas da segunda ficha de avaliação diagnóstica de conhecimento dos sinónimos.
7 de maio de 2019	45' (8h30 – 9h15)						
14 de maio de 2019	90' (8h30 – 10h)						
16 de maio de 2019	45' (8h30 – 9h15)						
23 de maio de 2019	90' (8h30 – 10h)	Oralidade (O6) Educação Literária (EL6); Gramática (G5)	18. Ler e interpretar textos literários. 20. Ler e escrever para fruição estética. 26. Reconhecer propriedades das palavras e formas de organização do léxico. (G5)	18.1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos. 18.7. Aperceber-se de recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários (anáfora, perífrase, metáfora) e justificar a sua utilização. 18.9. Distinguir os seguintes géneros: conto, poema (lírico e narrativo). 18.11. Responder, de forma completa,	Produção de texto. Compreensão de texto. Produção expressiva (oral); Morfologia e lexicologia (G5).		

				a questões sobre os textos. 20.2. Fazer leitura dramatizada de textos literários. 26.1. Identificar e estabelecer relações de significado entre palavras: sinonímia e antonímia. (G5)			
--	--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

As Naus de Verde Pinho

Guião de Leitura

Parte I

1. Lê, com atenção, a primeira parte da obra que se encontra na página 7.
2. O título da obra é “As Naus de Verde Pinho”. Indica o significado de pinho.
3. O que permite pensar que se trata de uma poesia narrativa? Transcreve a expressão que anuncia a narração de uma história.
4. Identifica e transcreve a perífrase utilizada para referir Portugal.
5. O que levou D. Dinis a desejar a “conquista” do mar? Explica de que forma foi possível concretizar esse desejo.
6. Analisa as imagens que te vão ser mostradas num PowerPoint e refere os versos do poema a que elas dizem respeito.
 - a. Península Ibérica:
 - b. Poema de D. Dinis:
 - c. Pinhal de Leiria:
7. Assinala em cada uma das alíneas os sinónimos das seguintes palavras.
 - a. Cântico
Canto / Caminho / Canção / Cultivo
 - b. Gostava
Demandava / Amava / Desejava / Abdicava
 - c. Perguntar
Questionar / Interrogar / Cantar / Demandar

d. Trovar

Trovejar / Versejar / Declamar / Rimar

e. Plantar

Cultivar / Poetizar / Agricultar / Amanhar

f. Caravela

Embarcação náutica / Ser imaginário / Embarcação de vela triangular /
Cântico

8. Parece-te que no contexto do livro os sinónimos que assinalaste para cada palavra na pergunta anterior se aplicam? Explica porquê.

Parte II

1. Lê, com atenção, a segunda parte da obra que se encontra na página 8.
2. “Já não era o doce rio com seu canto de encantar. Era o mar desconhecido com seus medos e gigantes”. Explica o sentido destes versos.
3. Interpreta o verso 27 (“era um barco verde verde”), considerando o material de que o barco era feito e a simbologia da cor verde.
4. Que palavras se associam às viagens dos navegadores portugueses? Escolhe entre as seguintes e relaciona-as com passagens destas estrofes:

aventura	descoberta	distância	hesitação	esperança
coragem	desconhecido	prazer	segurança	medo

5. Analisa as imagens que te vão ser mostradas num PowerPoint e refere os versos do poema a que elas dizem respeito.
 - a. Monstros:
 - b. Mapa do mundo antes dos Descobrimentos:

- c. Caravela:
6. Assinala em cada uma das alíneas os sinónimos das seguintes palavras.
- a. Canto
Declamação / Cantiga / Cântico / Canção
 - b. Encantar
Cativar / Cantar / Maravilhar / Fascinar
 - c. Gigantes
Colossais / Ser imaginário / Enormes / Caravelas
 - d. Longe
Além / Distante / Perto / Longínquo
 - e. Procura
Busca / Encontro / Visão / Demanda
 - f. Achar
Encontrar / Descobrir / Reencontrar / Procurar
7. Parece-te que no contexto do livro os sinónimos que assinalaste para cada palavra na pergunta anterior se aplicam? Explica porquê.

Parte III

1. Lê, com atenção, a terceira parte da obra que se encontra nas páginas9-15 (até “hei de passar”).
2. Nestas estrofes, narram-se os grandes perigos que Bartolomeu Dias teve de enfrentar em determinado momento da sua viagem.
 - 2.1. A natureza parece anunciar os perigos que se aproximam. Como?
 - 2.2. Identifica o recurso expressivo utilizado para mostrar a violência do

vento. Explica porquê.

2.3. No meio da tempestade, um marinheiro faz-se ouvir. Como se apresenta?

2.3.1. Que argumentos utiliza para desencorajar Bartolomeu Dias a avançar com as suas naus?

2.3.2. Vendo que Bartolomeu Dias não recuava perante as suas ameaças, o marinheiro decide mostrar a sua verdadeira identidade. Quem era ele, afinal?

2.3.3. Transcreve da penúltima fala de Bartolomeu Dias (versos 11-126) as palavras que sugerem que o gigante simboliza o medo do desconhecido que os marinheiros portugueses tiveram de enfrentar.

3. Analisa as imagens que te vão ser mostradas num PowerPoint e refere os versos do poema a que elas dizem respeito.

- a) Poema da Nau Catrineta:
- b) Bartolomeu Dias:
- c) Gigante Adamastor:

4. No Assinala em cada uma das alíneas os sinónimos das seguintes palavras.

a. Espadeirar

Esgrimir / Espadagar / Espaldeirar / Esgueirar

b. Comandar

Mandar / Guiar / Capitanear / Chefiar

c. Naufragar

Afundar / Falhar / Submergir / Perder-se

d. Cedia

Desistia / Continuava / Prosseguia / Abdicava

e. Destino

Objetivo / Caminho / Propósito / Fim

f. Fantasia

Imaginação / Realidade / Ficção / Certeza

g. Medo

Temor / Coragem / Receio / Pânico

h. Enfeitiçar

Embruxar / Desembruxar / Deslumbrar / Seduzir

5. Parece-te que no contexto do livro os sinónimos que assinalaste para cada palavra na pergunta anterior se aplicam? Explica porquê.

Parte IV

1. Lê, com atenção, a quarta parte da obra que se encontra nas páginas 15-17 (até “porque”).
2. Transcreve da estrofe 34 (versos 149-155) a metáfora utilizada para referir as caravelas. Explica o seu valor expressivo.
3. Nestas estrofes, referem-se todas as outras viagens que os portugueses fizeram, nas suas caravelas, a locais até então desconhecidos. Quais foram essas viagens?
4. Analisa as imagens que te vão ser mostradas num PowerPoint e refere os versos do poema a que elas dizem respeito.
 - a. Pendão das 5 quinas:
 - b. Mapa dos Descobrimentos:
 - c. Cabo da Boa Esperança:
5. Assinala em cada uma das alíneas os sinónimos das seguintes palavras.

- a. Nau
Navio / Caravela / Embarcação / Barco
- b. Navegar
Velejar / Marear / Sulcar / Nadar
- c. Imaginar
Idear / Criar / Inventar / Copiar
- d. Trova
Trovão / Cantiga / Rima / Verso
- e. Falsas
Incertas / Adulteradas / Embusteiras / Enganadoras
- f. Guiadas
Acompanhadas / Encaminhadas / Protegidas / Conduzidas

6. Parece-te que no contexto do livro os sinónimos que assinalaste para cada palavra na pergunta anterior se aplicam? Explica porquê.

Parte V

1. Lê, com atenção, a quinta e última parte da obra que se encontra nas páginas 17 e 18.
2. Nestes últimos versos, o sujeito poético dirige-se ao leitor. Comprova esta afirmação com palavras do texto (determinantes, pronomes, verbos).
 - 2.1. O sujeito poético incentiva o leitor a fazer novas viagens. Discute com os teus colegas que viagens serão essas, procurando descobrir uma mensagem neste apelo.
3. Explica o sentido da última estrofe deste poema.

4. Analisa as imagens que te vão ser mostradas num PowerPoint e refere os versos do poema a que elas dizem respeito.
 - a. Instrumentos náuticos:
 - b. Nau:

5. Assinala em cada uma das alíneas os sinónimos das seguintes palavras.
 - a. Florir
Desabrochar / Desflorir / Florescer / Despontar
 - b. Sonhos
Realidades / Fantasias / Ilusões / Utopias
 - c. Perigo
Segurança / Ameaça / Risco / Aviso
 - d. Vencerás
Ganharás / Perderás / Conquistarás / Fracassarás

6. Parece-te que no contexto do livro os sinónimos que assinalaste para cada palavra na pergunta anterior se aplicam? Explica porquê.

Nota: as perguntas de interpretação do texto presentes neste guião de leitura foram retiradas do manual do 6º ano *Livro Aberto*.

Anexo 9 – Tabelas para análise da seleção das palavras no pré-teste e pós-teste do 6º ano do 2º CEB

Cântico				
	Canto	Caminho	Canção	Cultivo
Pré-teste	13	1	21	0
Pós-teste	22	0	22	0

Gostava				
	Demandava	Amava	Desejava	Abdicava
Pré-teste	0	16	9	2
Pós-teste	3	22	15	7

Perguntar				
	Questionar	Interrogar	Cantar	Demandar
Pré-teste	21	17	0	1
Pós-teste	22	22	0	5

Trovar				
	Trovejar	Versejar	Declamar	Rimar
Pré-teste	18	5	2	2
Pós-teste	3	12	15	18

Plantar				
	Cultivar	Poetizar	Agricultar	Amanhar
Pré-teste	22	0	13	0
Pós-teste	21	0	21	14

Caravela				
	Embarcação Náutica	Ser Imaginário	Embarcação de Vela Triangular	Cântico
Pré-teste	18	0	16	0
Pós-teste	20	1	22	0

Canto				
	Declamação	Cantiga	Cântico	Canção
Pré-teste	2	14	14	12
Pós-teste	3	22	22	21

Encantar				
	Cativar	Cantar	Maravilhar	Fascinar
Pré-teste	3	0	17	19
Pós-teste	11	0	22	22

Gigantes				
	Colossais	Ser Imaginário	Enormes	Caravelas
Pré-teste	4	6	21	0
Pós-teste	13	13	22	0

Longe				
	Além	Distante	Perto	Longínquo
Pré-teste	7	21	0	15
Pós-teste	18	22	0	22

Procura				
	Busca	Encontro	Visão	Demanda
Pré-teste	21	3	1	3
Pós-teste	22	7	0	9

Achar				
	Encontrar	Descobrir	Reencontrar	Procurar
Pré-teste	17	13	3	3
Pós-teste	21	19	14	4

Espadeirar				
	Esgrimir	Espadagar	Espaldeirar	Esgueirar
Pré-teste	4	7	5	2
Pós-teste	7	17	15	8

Comandar				
	Mandar	Guiar	Capitanear	Chefiar
Pré-teste	9	14	4	12
Pós-teste	15	17	20	19

Naufregar				
	Afundar	Falhar	Submergir	Perder-se
Pré-teste	21	0	4	1
Pós-teste	21	7	13	12

Cedia				
	Desistia	Continuava	Prosseguia	Abdicava
Pré-teste	9	3	6	7
Pós-teste	16	5	7	9

Destino				
	Objetivo	Caminho	Propósito	Fim
Pré-teste	11	8	3	10
Pós-teste	20	13	10	16

Fantasia				
	Imaginação	Realidade	Ficção	Certeza
Pré-teste	17	2	12	1
Pós-teste	21	2	21	1

Medo				
	Temor	Coragem	Receio	Pânico
Pré-teste	10	1	16	16
Pós-teste	17	1	20	22

Enfeitiçar				
	Embruxar	Desembruxar	Deslumbrar	Seduzir
Pré-teste	18	2	2	7
Pós-teste	22	3	7	18

Nau				
	Navio	Caravela	Embarcação	Barco
Pré-teste	18	4	7	10
Pós-teste	17	8	17	18

Navegar				
	Velejar	Marear	Sulcar	Nadar
Pré-teste	11	8	0	2
Pós-teste	21	20	10	2

Imaginar				
	Idear	Criar	Inventar	Copiar
Pré-teste	4	10	19	1
Pós-teste	17	20	22	1

Trova				
	Trovão	Cantiga	Rima	Verso
Pré-teste	12	2	4	6
Pós-teste	1	11	19	20

Falsas				
	Incertas	Adulteradas	Embusteiras	Enganadoras
Pré-teste	9	0	1	16
Pós-teste	20	7	10	20

Guiadas				
	Acompanhadas	Encaminhadas	Protegidas	Conduzidas
Pré-teste	9	12	0	13
Pós-teste	18	20	8	20

Florir				
	Desabrochar	Desflorir	Florescer	Despontar
Pré-teste	6	2	19	0
Pós-teste	11	4	22	6

Sonhos				
	Realidades	Fantasia	Ilusões	Utopias
Pré-teste	1	15	14	1
Pós-teste	2	21	21	16

Perigo				
	Segurança	Ameaça	Risco	Aviso
Pré-teste	1	11	19	2
Pós-teste	1	21	22	10

Vencerás				
	Ganharás	Perderás	Conquistarás	Fracassarás
Pré-teste	20	1	14	1
Pós-teste	22	0	22	2