



**Maria do Rosário
Gonçalves Ochoa de
Castro**

**A Poesia no 1.º Ciclo: Consciência Fonológica e
Variação Intralinguística**



**Maria do Rosário
Gonçalves Ochoa de
Castro**

**A Poesia no 1.º Ciclo: Consciência Fonológica e
Variação Intralinguística**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Ana Raquel Simões, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

o júri
presidente

Professor Doutor Rui Marques Vieira
Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões
Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro
(orientadora)

Professora Doutora Mónica Sofia de Almeida Bastos
Professora Assistente na Universidade Pedagógica de Moçambique-Delegação da Beira/Camões,
Instituto da Cooperação e da Língua

agradecimentos

O presente relatório contou com o incentivo, apoio e colaboração de um conjunto de pessoas que o tornaram possível. Agradeço em especial às seguintes:

À Professora Doutora Ana Raquel Simões, orientadora deste relatório, pela partilha de saber, pelo apoio e disponibilidade em momentos fundamentais da realização deste trabalho e pelos seus contributos valiosos para as reformulações e melhorias do mesmo.

Ao Professor Doutor Rui Marques Vieira, diretor do curso de Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, pelo seu apoio e por me ter permitido realizar a Prática Pedagógica Supervisionada e, aliada à mesma, implementar este projeto de investigação.

À Professora Ana Margarida Graça, orientadora cooperante da Prática Pedagógica no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela partilha de conhecimentos e pela sua disponibilidade.

Aos alunos, participantes deste estudo, pelo seu entusiasmo e por colaborarem nas atividades propostas, possibilitando a realização deste projeto.

Aos meus colegas Filipa Oliveira, Filipa Gomes, Filipe Moreira e Cidália Morais, por todo o apoio e companheirismo.

Aos restantes colegas e professores que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional ao longo de todo o meu percurso académico.

palavras-chave

texto poético; consciência fonológica; variação intralinguística; 1.º Ciclo do Ensino Básico

resumo

Este relatório evidencia o processo de conceção, implementação e avaliação de um conjunto de atividades com base no texto poético, com enfoque no desenvolvimento da consciência fonológica e na sensibilização à variação intralinguística de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Preconiza-se que a utilização do texto poético permite desenvolver a Consciência Fonológica, que consiste no desenvolvimento da capacidade cognitiva que permite adquirir a consciência de que a linguagem é segmentável nas suas unidades constituintes, como por exemplo, palavras, sílabas e fonemas (Albuquerque, 2003). Além da consciência fonológica, a utilização do texto poético também permite a consciência da variação intralinguística e, conseqüentemente, “a consciencialização de um viver em comum num espaço alargado, mas que ao mesmo tempo se quer uno e coeso, onde se pretende construir um projecto que vise a vivência em democracia e paz” (Simões, 2006, p. 40).

As questões norteadoras do projeto de intervenção foram as seguintes: Como desenvolver a consciência fonológica em alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico através de textos poéticos? e Qual o contributo da abordagem do texto poético no desenvolvimento da consciência da variação intralinguística da Língua Portuguesa em alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

A planificação e a implementação do projeto de intervenção foram realizadas com uma turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Aveiro, no âmbito da unidade curricular de Seminário de Investigação Educacional B2 e da Prática Pedagógica Supervisionada B2, do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O projeto desenvolvido assentou numa metodologia de cariz qualitativo, de tipo Investigação-Ação, tendo sido recolhidos dados através de inquéritos, de fichas de trabalho e de um bloco de notas do professor/investigador. A análise dos mesmos dados permitiu compreender melhor o contributo do texto poético no desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência da variação intralinguística nos alunos estudados.

A análise dos dados permitiu ainda concluir que a abordagem do texto poético, como forma de desenvolvimento da consciência fonológica, contribui para o desenvolvimento da consciência silábica, fonémica e da rima. Além disso, o texto poético permitiu aumentar a consciência da variação intralinguística da Língua Portuguesa nos alunos e sensibilizá-los para a ideia de que a língua não é uma nem coesa, mas antes múltipla e plural.

keywords

poetic text; phonological awareness; intralinguistic variation; 1st cycle of basic education

abstract

This report highlights the process of design, implementation and evaluation of a set of activities based on the poetic text, focusing on the development of phonological awareness and on the awareness of intralinguistic variation with students of the Primary School.

It is argued that the use of poetic texts promotes the development of phonological awareness, which consists in the development of cognitive ability that permits acquiring the awareness that language is divided into its constituent units, such as words, syllables and phonemes (Albuquerque, 2003). Beyond phonological awareness, the use of poetic texts also develops the consciousness of intralinguistic variation and, consequently, "a consciencialização de um viver em comum num espaço alargado, mas que ao mesmo tempo se quer uno e coeso, onde se pretende construir um projecto que vise a vivência em democracia e paz " (Simões, 2006, p. 40).

The questions of the intervention project were the following: i) How to develop phonological awareness in 2nd grade students from the 1st cycle of basic education through poetic texts? and ii) What is the contribution of the approach of poetic texts in developing awareness of intralinguistic variation of Portuguese in 2nd grade students from the 1st cycle of basic education?

The planning and implementation of the intervention project was undertaken with a 2nd grade class of a school from municipality of Aveiro, within the course of Educational Research Seminar B2 and Supervised Teaching Practice B2 of the Master of Education in the 1st and 2nd cycle of basic education.

The project was based on a qualitative methodology approach, based on an action-research project and the data were collected through surveys, worksheets and a teacher/researcher notepad. The analysis of these data allowed a better understanding of the contribution, to the students involved, of the poetic text in the development of phonological awareness and in the consciousness of intralinguistic variation.

The data analysis also concluded that the approach of the poetic text as a way of phonological awareness development contributes to the development of syllabic phonemic and rhyme awareness. Moreover, the poetic text has promoted the awareness of intralinguistic variation of the Portuguese Language in students and increases their consciousness of the idea that language is not unified or cohesive, but rather multiple and plural.

Índice geral

Índice de tabelas.....	2
Índice de gráficos.....	2
Índice de figuras	3
Introdução.....	5
CAPÍTULO I – Poesia na Literatura para a Infância.....	7
1.1. Surgimento da Literatura para a Infância no contexto mundial.....	9
1.1.2. A Literatura para a Infância em Portugal.....	10
1.2. Propostas de definição da Poesia.....	12
1.3. Características específicas da Poesia para a Infância	13
1.3.1. Poesia de autores de Língua Portuguesa e temáticas centrais.....	15
CAPÍTULO II – Desenvolvimento da Consciência Fonológica e Sensibilização à Variação Intralinguística.....	19
2.1. Desenvolvimento da Consciência Fonológica	21
2.2. Sensibilização à Variação Intralinguística	24
CAPÍTULO III – Metodologia de investigação	31
3.1. A Investigação em Educação.....	33
3.1.2. A Investigação-Ação	35
3.2. As questões e objetivos do projeto de investigação	37
3.3. Caracterização da realidade pedagógica	38
3.3.1. Caracterização do Agrupamento.....	39
3.3.2. Caracterização do contexto-turma	40
3.4. Organização e descrição pormenorizada das sessões	41
3.5. Descrição das técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	48
CAPÍTULO IV – Apresentação e Análise dos Dados Recolhidos.....	53
4.1. Categorias de Análise.....	55
C.1. Conhecimentos e Imagens da Poesia	57
C.2. Consciência Fonológica	63
C.3. Consciência da Variação Intralinguística	66
C.4. Variação da Língua Portuguesa	68
CAPÍTULO V – Conclusões.....	75
5. Conclusões.....	77
6. Referências Bibliográficas.....	81

Índice de tabelas

Tabela 1 – Planificação global das sessões do projeto de intervenção	43
Tabela 2 – Instrumentos e técnicas de recolha de dados	49
Tabela 3 – Categorias, subcategorias de análise e dados recolhidos (através de questões dos inquéritos e/ou das fichas)	56
Tabela 4 – Língua Materna dos alunos da turma	57
Tabela 5 – Imagens da poesia dos alunos	59
Tabela 6 – Correspondência realizada pelos alunos entre palavras que rimam.....	65
Tabela 7 – Contacto dos alunos com as variedades brasileira e africana da Língua Portuguesa	72

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Principais Nacionalidades da População Estrangeira Residente em Portugal	26
Gráfico 2 - Evolução da População Estrangeira Residente em Portugal	27
Gráfico 3 – Habilitações literárias dos pais dos alunos	41
Gráfico 4 – Características dos poemas referidas pelos alunos	58
Gráfico 5 – Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Desmotivante/Motivante) ...	60
Gráfico 6 – Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Difícil/Fácil)	61
Gráfico 7 – Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Aborrecida/Divertida)	61
Gráfico 8 – Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Sem musicalidade/Com musicalidade)	62
Gráfico 9 – Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Criativa/Sem criatividade) ..	63
Gráfico 10 - Respostas dos alunos a tarefas de reconhecimento de sete palavras da variedade brasileira inseridas em seis frases	67
Gráfico 11 - Respostas dos alunos a tarefas de correspondência de palavras de frases da variedade africana	68
Gráfico 12 – Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Feia/Bonita) no inquérito por questionário inicial	69
Gráfico 13 - Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Feia/Bonita) no inquérito por questionário final.....	69
Gráfico 14 - Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Difícil/Fácil) no inquérito por questionário inicial	69
Gráfico 15 – Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Difícil/Fácil) no inquérito por questionário final.....	69

Gráfico 16 – Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Inútil/Útil) no inquérito por questionário inicial	70
Gráfico 17 – Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Inútil/Útil) no inquérito por questionário final.....	70
Gráfico 18 – Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Pobre culturalmente/Rica culturalmente) no inquérito por questionário inicial	71
Gráfico 19 – Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Pobre culturalmente/Rica culturalmente) no inquérito por questionário final.....	71
Gráfico 20 – Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Sem importância política/Com importância política) no inquérito por questionário inicial.....	71
Gráfico 21 – Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Sem importância política/Com importância política) no inquérito por questionário final.....	71

Índice de figuras

Figura 1 – Espiral de ciclos de Investigação-Ação	36
---	----

Lista de Abreviaturas

CEB	Ciclo do Ensino Básico
CF	Consciência Fonológica
VI	Variação Intralinguística
IQI	Inquérito por questionário inicial
IEI	Inquérito por entrevista inicial
IQF	Inquérito por questionário final

Introdução

*A poesia é um acto de paz
A paz entra dentro da composição
de um poeta tal como a farinha
entra na composição do pão.
Pablo Neruda (s/d)*

O tema deste relatório surgiu após várias trocas de informação com as colegas que estavam a realizar a Prática Pedagógica Supervisionada B1 no 1.º semestre. Estas colegas estavam a realizar a Prática Pedagógica B1 no contexto educacional em que iríamos realizar a Prática Pedagógica B2 no 2.º semestre. Sendo assim, as informações acerca dos alunos da turma do 1.º Ciclo foram muito relevantes pois estas relataram que a turma manifestava grandes dificuldades ao nível da leitura e da escrita.

Esta situação levou-nos a ponderar a importância de delinear um projeto de investigação que recorresse a uma tipologia textual que pudesse contribuir, de uma forma lúdica e esteticamente diferente, para a aprendizagem da língua pelos alunos.

Após as primeiras observações da turma com quem iríamos desenvolver o projeto de investigação, detetámos maiores dificuldades ao nível da leitura do que em relação à escrita. Desta forma, considerámos que a exploração da poesia poderia ser uma mais-valia para o desenvolvimento de competências de leitura, nomeadamente através do desenvolvimento da consciência fonológica (CF) e da variação intralinguística (VI).

O desenvolvimento da CF pareceu-nos de grande relevância, já que existe uma correlação significativa e de natureza recíproca entre a capacidade para armazenar e manipular material verbal, nomeadamente fonemas, e as tarefas de leitura e escrita (Adesope et al., 2010). Quanto à VI, considerámos que a sensibilização à diversidade linguística permitiria “promover o desenvolvimento de competências de ordem metalinguística, metacomunicativa e cognitiva” (Lourenço, 2013, p. 382), que permitiriam aos alunos identificarem e reconhecerem diferentes aspetos de cada variante da língua estudada.

Após o enquadramento das motivações subjacentes à temática escolhida, neste relatório pretendemos apresentar de forma estruturada, em cinco capítulos, o enquadramento teórico, a metodologia de investigação utilizada no projeto de investigação, os dados recolhidos, a análise dos mesmos e as conclusões da implementação do projeto de investigação.

De forma mais mais detalhada, o enquadramento teórico é dividido em dois capítulos. No Capítulo I, apresenta-se como tema central a Poesia na Literatura para a Infância, o seu

surgimento e características específicas. No capítulo II, o enfoque é colocado na CF e na VI e nos seus contributos para a aprendizagem da língua.

O capítulo III começa por abordar a metodologia de investigação utilizada e a sua pertinência para o projeto de investigação em causa e, de seguida, centra-se nas questões e objetivos do projeto, na descrição pormenorizada das sessões e nas técnicas e instrumentos de recolha de dados.

O capítulo IV é dedicado à descrição das categorias de análise emergentes dos dados recolhidos e do enquadramento teórico e, posteriormente, à análise dos dados por categoria de análise.

As conclusões surgem no capítulo V, em que se faz uma proposta de resposta às questões de investigação formuladas e em que se reflete acerca dos pontos menos bem conseguidos da implementação do projeto de investigação. Além do referido, ainda, se propõe um novo ciclo de Investigação-Ação que poderia ser implementado na continuidade deste projeto de investigação.

CAPÍTULO I – Poesia na Literatura para a Infância

1.1. Surgimento da Literatura para a Infância no contexto mundial

Até ao século XVIII, a literatura para a infância foi considerada de modo depreciativo, surgindo dúvidas quanto à sua natureza, à sua necessidade e importância na sociedade. Esta perspectiva levou a que a sua produção fosse escassa e ao surgimento de textos de literatura infantil apenas nos últimos séculos (Cervera, 2003).

Apesar da produção de textos de literatura infantil ser relativamente recente, a sua origem está relacionada com a literatura popular e tradicional. Exemplificando, os mitos, as crenças, as narrativas, as canções e as adivinhas, desde há muitos séculos, circulavam através da transmissão oral e serviam para educar e divertir as crianças. Ao circularem, estas produções orais foram sendo alteradas e adaptadas de acordo com o contexto histórico, geográfico e social e não tinham uma autoria definida. Sendo assim, os textos foram transmitidos intergeracionalmente, em resultado da acumulação de experiência e sabedoria dos mais velhos e as crianças memorizavam as histórias que lhes eram contadas. Esta literatura oral infantil pode ser vista como a origem da literatura para a infância (Silva, 1981).

Apesar da importância do estudo dos antecedentes da literatura infantil, Cervera (2003) realça que a literatura oral infantil apenas ganhou identidade própria neste contexto quando foi aceite como tal ou quando foi submetida ao tratamento adequado para que a criança passasse a ser o seu recetor natural, o que só sucedeu alguns séculos mais tarde.

A literatura infantil, propriamente dita, surge, assim, no momento histórico em que se começa a considerar a criança como um ser com identidade própria. Esta profunda alteração ocorre nos finais do século XVIII e, por isso, Aguiar e Silva (1981) considera que o período áureo da literatura infantil é o período romântico, nomeando os *Contos dos Irmãos Grimm*, *Os Contos Fantásticos de E.T.A. Hoffmann* e *Os Contos de Hans Christian Andersen* como exemplos das grandes produções da literatura infantil. Segundo o mesmo autor, com o movimento romântico, a literatura infantil passou a ter um novo estatuto e uma nova função, reconhecidos pela designação comumente literatura canónica.

1.1.2. A Literatura para a Infância em Portugal

Relativamente ao contexto português, o período romântico torna-se um marco essencial para a compreensão da literatura para crianças, devido ao surgimento de perspetivas que valorizam a importância da infância e de profundas alterações sociais ocorridas no mesmo período histórico (Bastos, 1999).

No entanto, segundo esta autora, só a partir da década de 70 do século XIX, as edições portuguesas para crianças se difundiram através da recuperação da tradição oral, sendo realizado o levantamento e publicação de contos tradicionais, tais como os trabalhos de Adolfo Coelho (*Contos populares portugueses*, 1882) e de fábulas, através da publicação de traduções e versões de autores estrangeiros, como as de *Esopo* ou *La Fontaine*.

A imprensa também toma consciência da importância do papel do público infanto-juvenil na sociedade e aparecem os primeiros jornais especificamente para este público, como por exemplo: o *Jornal da Infância* (1883), *As Crianças* (1884), *O Almanaque das Crianças* (1892) e a *Revista Branca* (1898) (Bastos, 1999). Deste modo, a mesma autora reitera: “Perto do final do século, verificamos assim, não apenas na área das traduções, mas igualmente, e sobretudo, na produção nacional, uma atenção progressiva pelos reais interesses da criança em termos literários, assim como uma preocupação da qualidade e diversificação de orientações de escrita.” (Bastos, 1999, p.41).

No início do século XX, uma vez que o público infantil passa a integrar uma parte importante da população leitora dá-se um incremento da publicação de obras de literatura infantil (Gomes, 2001). Alguns dos escritores que se tinham estreado na literatura para a infância no final do século XIX, com os novos ideais da I República, foram responsáveis por obras de maior relevo, como são exemplo Virgínia de Castro e Almeida e Ana de Castro Osório.

A literatura infantil e juvenil do início do século XX pode ser sistematizada a partir de dois grandes movimentos: a adaptação de contos tradicionais e o aparecimento de trabalhos originais. Em relação aos trabalhos originais, podemos enumerar os seguintes exemplos: Carlos Selvagem, com *Bonecos falantes* (1920); Maria Sofia de Santo Tirso, com *A boneca cor-de-rosa e outros contos* (1922); Aquilino Ribeiro, com *O romance da Raposa* (1924); António Sérgio, com vários títulos publicados a partir de 1925; Irene Lisboa, com *13 Contarelos* (1926); Fernanda de Castro, com *Mariazinha em África* (1925), *As aventuras de Mariazinha* (1935) (Bastos, 1999, p. 43).

Com o golpe militar de 1926, e com a consolidação do regime salazarista, as décadas de 30 e 40 foram caracterizadas por uma escassa produção literária e algum

enfraquecimento ao nível da produção de literatura infantil e juvenil. No ano de 1950 é publicada uma diretriz pela *Direção dos Serviços de Censura* do regime salazarista, no sentido de regular a Literatura Infantil e em que se decide limitar todas as publicações em português ou em língua estrangeira para crianças e jovens. Nesta diretriz regulava-se tudo o que dizia respeito à parte gráfica (tipo de letra, cor usada, o grafismo, entre outros), assim como as regras que a literatura infantil e juvenil deveria cumprir, os valores a transmitir, os temas a escolher e os aspetos a rejeitar (Bastos, 1999). Esta situação levou a uma grande estagnação e retrocesso no crescimento da produção literária do final do século XIX e início do século XX.

No entanto, no final da década de 50 do século XX, um conjunto de autores reconhecidos partilham uma atenção particular pela criança e por uma literatura especificamente direcionada para esse público com altos níveis de qualidade. Nas décadas seguintes, ocorreram ainda alguns acontecimentos importantes para a promoção da literatura infantil, como por exemplo, o início do funcionamento das Bibliotecas da Fundação Calouste Gulbenkian com uma Rede de Bibliotecas Itinerantes e Fixas, o alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos e a maior quantidade e diversidade de autores e de textos para leitura (Ferreira, 2012).

Mais tarde, com o 25 de Abril de 1974 ocorreram um conjunto de mudanças a nível social (fim da censura e implantação da liberdade de expressão), económico (melhorias nas condições de vida) e cultural (nova perceção cultural) que trouxeram novos sentidos e importância à literatura infantil. Para Gomes (2001), nos últimos anos da década de 70, de entre os muitos escritores e ilustradores portugueses que se dedicaram à produção e ilustração de obras da literatura infantil e juvenil, destacam-se: Ilse Losa, José de Lemos, Esther de Lemos, Alice Gomes, Lília da Fonseca, Matilde Rosa Araújo, Sophia de Mello Breyner, Madalena Gomes, Luísa Dacosta, Maria Alberta Menéres e António Torrado.

Na década seguinte ocorreu um expressivo crescimento do número de edições e o aparecimento de novos autores, sendo encarada como um período de grande incremento no que diz respeito à quantidade e qualidade da literatura infantil e juvenil. Para a consolidação da importância do livro para a infância na sociedade surgiram os primeiros prémios literários, a rede de bibliotecas públicas foi ampliada, foram criadas salas infanto-juvenis nas bibliotecas e foi estabelecida uma relação cada vez mais estreita entre estas e as escolas (Ferreira, 2012).

Na década de 80, no panorama editorial em Portugal, surgem coleções de ficção juvenil cuja base é a dos pequenos romances de tipo mistério e aventura. A coleção que tem um maior êxito editorial é a intitulada “Uma Aventura...” de Ana Maria Magalhães e Isabel

Alçada e as mesmas autoras publicam, de seguida, a coleção “Viagens no Tempo”. Mais tarde, outros autores, como Carlos Correia, Maria Alberta Menéres e Natércia Rocha publicam “1001 Detectives” e de seguida é publicada uma nova coleção intitulada “Triângulo Jota” de Álvaro Magalhães (Gomes, 1991).

Ao nível da produção nacional da literatura infantil, na década de 90, salientam-se ainda os livros que articulam o texto, a ilustração e a música (*Histórias e Canções em Quatro Estações*, coordenada por Maria Alberta Menéres; *As cançõezinhas da Tila*, volume que integra poemas de Matilde Rosa Araújo; *Cantigas de encantar: Pelos porquinhos e lobo mau*, de Vitorino; e *Dez dedos dez segredos*, de Maria Alberta Menéres), numa área de produção mais tradicional (a poesia, o texto dramático, o conto e a novela juvenil) e na existência de ilustradores de excelência como Manuela Bacelar e António Modesto (Bastos, 1999).

Estes anos são muito generosos para com os leitores mais jovens, oferecendo-lhes textos abundantes, variados e de excelente qualidade. As iniciativas de promoção da aproximação da criança ao livro multiplicam-se e a produção de textos e a sua difusão recebem um interessante impulso na década final do século XX (Ferreira, 2012).

Relativamente à produção de poemas escritos para o público infantil e juvenil em Portugal, tanto o século XIX como a primeira metade do século XX foram pouco produtivos nesta área. Só após os anos 50 do século XX surgiu um maior número de poetas com um trabalho reconhecido.

Após esta pequena resenha histórica da Literatura para a Infância no contexto internacional e nacional, iremos debruçar-nos especificamente sobre o género literário que constitui o tema central deste relatório – a poesia.

1.2. Propostas de definição da Poesia

Etimologicamente, o termo poesia tem a sua origem na palavra em latim *poesis* e na palavra grega *poíesis*. Este reúne os seguintes conceitos: fabricar, compor e criar (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2013) e resulta, assim, de uma ação e de uma criação do autor, em que este imagina um mundo literário ou, mais especificamente, um mundo poético que irá expressar através de uma obra de arte que será o poema (Júdice, 1998). A poesia surge de um raciocínio que nem sempre é lógico ou convencional, pois muitas vezes o seu sentido mais profundo está dissimulado ou obriga a que o leitor se empenhe para o descobrir. Daí que o leitor não pode ser passivo e precisa de recriar o sentido do que lê.

Na tentativa de encontrar uma definição para poesia, Jean (1989) refere as seguintes:

- “Arte de evocar e de sugerir as sensações, as emoções, as ideias, através de um emprego particular da língua que joga com as sonoridades, os ritmos, as imagens” (p. 16),
- “(...) arte de fazer poemas, de fazer composições e representações em verso” (p. 59) e
- “Arte de fazer obras em verso” (p. 59).

A primeira definição realça a possibilidade da poesia suscitar no leitor um conjunto de respostas emocionais e cognitivas, derivadas do jogo particular que é realizado com a fusão de sonoridades, ritmos e imagens. A segunda e a terceira definições remetem a poesia para obras em verso, estando assim mais próximas do nível do senso comum.

No sentido de caracterizar mais pormenorizadamente a poesia, Pinson (2011) relata: “Na verdade, é numa espécie de entre-dois, a meio caminho entre a inteligência de um sentido e a sensibilidade às formas verbais (...) que se abre a onda do poema.” (p.30). Nesta definição, o autor valoriza a união que a poesia concretiza entre a inteligência e a afetividade e a solicitação que é realizada ao leitor de capacidades cognitivas para captar o sentido do poema e, simultaneamente, capacidades afetivas para estar atento aos apelos realizados à sua sensibilidade. Reiterando a componente emocional do poema, o mesmo autor afirma: “o poema lança as suas palavras como outras tantas sondas, em direção aos fundamentos mais recônditos da nossa presença sensível no mundo.” (p.30).

Evidenciando, agora, o papel fundamental do poeta, Gomes (2000) define o poeta da seguinte forma: “o poeta é um ‘limpa-palavras’ (...). Com essas palavras, libertas das impurezas do falar quotidiano, ele exprime sentimentos e emoções, convida-nos a olhar o mundo com olhos de ver, a reparar nos pequenos e grandes mistérios da vida.” (p. 4).

1.3. Características específicas da Poesia para a Infância

Segundo Cervera (2003), a poesia para a infância pode dividir-se em três grupos: lírica, narrativa e lúdica. As características de cada grupo são as seguintes:

- 1) Poesia lírica - caracteriza-se sobretudo pela expressão de sentimentos e opiniões do sujeito poético perante situações e objetos e envolve um maior grau de subjetividade;
- 2) Poesia narrativa – define-se pelo seu dinamismo e objetividade e coloca maior enfoque nos acontecimentos e na ação;
- 3) Poesia lúdica – relaciona-se com o reforço nos jogos sonoros e rimáticos com o leitor em detrimento do enfoque no significado das palavras utilizadas.

Este último grupo representa, segundo o mesmo autor, um campo particularmente fértil na escrita para os mais novos porque estes gostam de jogar intuitivamente com as palavras e através do ritmo, da rima e da musicalidade dos poemas, memorizam-nos muito facilmente. Neste jogo de sonoridades, muitas vezes, o sentido ou o significado das palavras tem um papel secundário.

Dada a importância dos jogos de sonoridades referidos, Barreira & Cacalvanti (2009) referem que a primeira sensibilização das crianças em relação à poesia deverá ser realizada recorrendo aos sons, rimas e ritmos de uma forma natural e lúdica e apelando sempre ao imaginário das mesmas.

Na sensibilização das crianças a este género literário, a escola desempenha um papel bastante relevante no estabelecimento e na qualidade de vínculos estabelecidos entre a criança e o mesmo (Jolibert, 1994). Estes vínculos deverão ser positivos e partirem do jogo para que se desenvolva na criança a motivação e o interesse em realizar a leitura de poemas, no contexto da escola e fora dela.

Segundo Guedes (2002), o ensino deste género literário deve ser visto como um “‘investimento’ a longo prazo na criatividade” pois os seus principais objetivos deverão ser: “favorecer o poder criador da criança, desenvolver a imaginação e sensibilidade, iniciar a criança à arte em geral, e formar o sentido estético da criança” (p.34).

Em relação aos benefícios associados ao ensino da poesia às crianças, a autora salienta os seguintes: o desenvolvimento da linguagem e da inteligência, a aquisição do saber através do deleite, a estimulação da memória, o desenvolvimento da concentração e da focalização da atenção, a promoção do autoconhecimento, a promoção da capacidade da criança se avaliar criticamente a si própria e aos outros, o desenvolvimento da expressividade e a exploração do imaginário, a contribuição para uma formação global e uma maior exigência na vida social (Guedes, 2002).

Ainda relativamente à importância da abordagem da poesia em sala de aula, Cabral (2003) salienta os contributos seguintes: “[o] desenvolvimento de competências linguísticas mais amplas, lexicais, sintáticas, e semânticas, passando, além disso, por saberes diferenciados, retóricos, referenciais e culturais no mais amplo sentido” (p. 9).

Em suma, verifica-se um grande número de mais-valias da abordagem da poesia em sala de aula e, mais especificamente, a sua relação com o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas, pessoais e saberes de ordem social e cultural. A partir deste género literário é possível desenvolver a CF, que consiste no desenvolvimento da capacidade cognitiva que permite adquirir a consciência de que a linguagem é segmentável nas suas unidades constituintes, como por exemplo, palavras, sílabas e

fonemas (Albuquerque, 2003). A poesia também permite promover a sensibilização à VI da Língua Portuguesa. Esta última está relacionada com a sensibilização a aspetos culturais relacionados com a diversidade linguística. Em relação aos dois aspetos mencionados, estes irão ser alvo de maior enfoque e atenção no segundo capítulo.

1.3.1. Poesia de autores de Língua Portuguesa e temáticas centrais

Quanto à conceção da poesia a oferecer às crianças e à escolha dos textos poéticos que lhe devem ser apresentados, não há uma opinião consensual. Desta forma, na poesia que é ofertada às crianças, conta-se com a poesia tradicional que originalmente não foi destinada às crianças e onde se incluem as rimas, trava-línguas, adivinhas, orações, entre outras. Algumas destas composições recorrem a jogos de palavras e servem de base literária a jogos de movimento, onde o ritmo está muito presente (Cervera, 2003). Esta poesia foi reconhecida em antologias e textos escolares dado que é muito motivante para as crianças e é facilmente memorizada para a utilização posterior em jogos realizados pelas mesmas.

Entre a poesia tradicional, destacamos as rimas infantis, que acompanham as crianças desde muito cedo e prolongam-se pela vida escolar. Estas relacionam-se com muitas das suas brincadeiras e atividades e detêm muito valor porque além de se relacionarem com um património cultural comum, promovem a interação entre as crianças, entre estas e os adultos e entre as crianças e o mundo que as rodeia (Bastos, 1999).

Outros textos que se podem incluir na poesia para crianças é a poesia que foi escrita inicialmente com outros destinatários mas que, atualmente, foi integrada na literatura para o público infantil. Aqui englobam-se antologias de textos literários canónicos, tais como: o *Tesouro poético da infância* (1883), de Antero de Quental e o *Primeiro Livro de Poesia* (1991), de Sophia de Mello Breyner Andresen (Magalhães, 2009).

No entanto, na poesia realizada claramente para o público infantil e na qual os autores direccionaram a sua escrita para as características do seu destinatário, temos os seguintes escritores e obras literárias: Matilde Rosa Araújo com, entre outros, *O cantar da Tila* (1967) e *A Guitarra da Boneca* (1983), Luísa Ducla Soares com *Poemas da verdade e da Mentira* (1983) e *A gata Tareca e Outros Poemas Levados da Breca* (1999) e Sidónio Muralha com *O Rouxinol e a sua Namorada* (1983) e *Voa pássaro voa* (1978) (Magalhães, 2009).

Pode-se ainda referir a poesia da autoria de crianças, que se divide em dois grupos: a que surge espontaneamente, quando as crianças criam expressões novas, com criações

de palavras e com construções imprevistas; e as que as crianças escrevem formalmente mas por sua livre iniciativa (Cervera, 2003). Estes textos poéticos são muito importantes para o seu processo de ensino e de aprendizagem, no entanto, não têm valor literário (Magalhães, 2009). São exemplos de poesia da autoria de crianças os volumes *Poesia da infância* (1966), de Alice Gomes, *A criança e a vida* (1969), de Maria Rosa Colaço, e as coletâneas *Cancioneiro Poético Infanto-Juvenil para A Língua Portuguesa*, do Instituto Piaget (publicadas de três em três anos desde 1989) (Ferreira, 2012).

No que respeita às temáticas presentes na poesia portuguesa para crianças, Gomes (1993) defende que, após os anos 50 do século XX, estas são: o olhar poético e transfigurador sobre o real, o *nonsense*, a forte presença animal, a expressão e valorização de sentimentos (tais como a amizade, a alegria, a tristeza, a perda), o ludismo (especialmente através de humor e jogos sonoros) e as questões sociais. Iremos descrever sucintamente cada um destes tópicos de acordo com o mesmo autor:

- O olhar poético e transfigurador sobre o real, tanto do mundo exterior como interior, é encontrado em diversos poemas para as crianças, onde se constrói, através do poema, uma nova realidade, ou seja, leva-se as crianças a descobrir novos aspetos ou novas formas de o observar no que já conhecem. O olhar poético transforma a realidade e torna-a inédita, podendo chegar facilmente à utilização do *nonsense*.

- O *nonsense*, que, pode ser encarado como a ausência de sentido ou uma forma muito particular de sentido, é encontrado, com alguma frequência, na poesia infantil portuguesa mais recente, em diferentes autores como é o caso de Alves Redol, Mário Castrim ou Luísa Ducla Soares. O *nonsense* possui um poder de sedução das palavras junto das crianças porque estas atribuem um determinado significado que os adultos não conseguem atribuir.

Nas lengalengas e outras cadências populares a reinvenção verbal, as repetições de fonemas, as combinações fonemáticas idênticas e a criação de efeitos onomatopaicos são aspetos muito atrativos para as crianças. Estes aspetos permitem-lhe tomar contacto, de uma forma lúdica, com ritmos, palavras e sonoridades e são poemas em que as características sonoras se sobrepõem claramente ao plano da significação, provocando, assim aparentes faltas de lógica (Gomes, 1993).

- A presença animal relaciona-se com o fato da criança estar convencida de que o animal compreende e sente como ela, apesar de não o evidenciar. A criança

projeta as suas emoções, pensamentos e sentimentos nos animais e, devido ao seu egocentrismo, a criança também espera que os animais falem de assuntos que são importantes para ela como os animais dos contos de fadas, tal como a criança fala com os animais ou com os seus brinquedos. Os animais expressam-se como seres sábios, instintivos ou intuitivos e assumem diferentes papéis, tais como: o papel de crítico da sociedade, o de símbolo e o papel de criança (onde a mesma se projeta). Estes papéis surgem em alguns poemas escritos por Sidónio Muralha e Luísa Ducla Soares.

- As questões sociais, na poesia infantil, são muitas vezes apresentadas pelas experiências protagonizadas pelos animais que se deparam com dificuldades sociais complexas simbolicamente semelhantes às dos homens. Esta temática pode ser encontrada em poemas da autoria de Sidónio Muralha e Matilde Rosa Araújo.
- O ludismo na poesia infantil pode adotar duas formas distintas: uma centra-se nas próprias características lúdicas da língua, utilizando o significante e os elementos sonoros das palavras em detrimento do seu significado (já mencionado por Cervera, 2003); a outra é a que recorre à criação de situações inusitadas para criar um efeito lúdico (esta forma está presente nos poemas de Luísa Ducla Soares). Esta faceta da poesia infantil é amplamente revelada na poesia de Matilde Rosa Araújo.

Por último, refira-se que, quanto à forma dos poemas, pode-se identificar alguns aspetos na produção expressamente destinada a crianças: os poemas são geralmente curtos (estrofes únicas ou reduzido número de estrofes: dísticos, tercetos, quadras ou quintilhas); uma aproximação às formas populares tradicionais; a importância da dimensão fónico-rítmica do discurso através do recurso frequente a aliteraões, repetição de palavras, ritmos sincopados, rima; uma relação estreita entre aspetos fónico-rítmicos do discurso e o ritmo corporal; o recurso a processos retóricos como metáfora, personificação, animismo e símbolos são constantes (Bastos, 1999).

CAPÍTULO II – Desenvolvimento da Consciência Fonológica e Sensibilização à Variação Intralinguística

2.1. Desenvolvimento da Consciência Fonológica

A CF é entendida como a capacidade para explicitamente reconhecer, distinguir e manipular as estruturas sonoras básicas das línguas (Anthony & Francis, 2005; Freitas, Alves, & Costa, 2007; Sim-Sim, Ramos, & Santos, 2006).

Esta definição da CF remete-nos para a capacidade de segmentação da cadeia de fala em frases, das frases em palavras, das palavras em sílabas, das sílabas nas unidades que as compõem e dessas unidades nos sons respetivos. Os três últimos tipos de segmentação mencionados são designados de consciência silábica, intrassilábica e fonémica ou segmental e relativamente ao seu desenvolvimento, os estudos referem o seguinte:

1) Consciência silábica – esta é a primeira capacidade a desenvolver-se em relação à consciência intrassilábica e consciência fonémica. Uma criança é capaz de dividir as palavras em sílabas mesmo antes de saber o que é uma sílaba e este dado parece sugerir que a sílaba é uma unidade intuitiva, que não exige o fornecimento de informação explícita sobre o seu funcionamento (Fox & Routh, 1975; Freitas, Alves, & Costa, 2007; Morais, 1997).

2) Consciência intrassilábica – esta capacidade é de desenvolvimento mais lento pois, além da criança ter de segmentar as palavras em sílabas, tem que manipular sons dentro da própria sílaba, tratando-se de um conhecimento que requer maior maturidade psicolinguística (Rios, 2011). Raramente as crianças entram na escola com esta capacidade desenvolvida.

3) Consciência fonémica ou segmental – esta capacidade também é de desenvolvimento mais lento devido ao carácter abstrato das unidades fonémicas e à inexistência de barreiras explícitas entre os vários fonemas que compõem cada palavra (Fox & Routh, 1975). A grande maioria das crianças revela um desenvolvimento da consciência fonémica muito baixo ou inexistente quando entram na escola (Sim-Sim, 1998; Veloso, 2003).

Em suma, o desenvolvimento da CF é um processo gradual, em que, em níveis mais baixos se encontram competências como a deteção e a produção de sílabas e de rimas e, em níveis mais altos, são utilizadas capacidades de análise complexas, como por exemplo, a manipulação de fonemas (Sim-Sim et al., 2006).

De acordo com o desenvolvimento dos três tipos de CF mencionados, as indicações didáticas sugeridas por alguns autores são de que se deve iniciar o treino da CF pela consciência silábica, de seguida, a consciência intrassilábica e, por fim, a consciência

fonémica (Freitas et al., 2007). Estas orientações justificam-se pelo desenvolvimento da própria criança e pelo aumento da complexidade das atividades propostas.

A importância do treino da CF em crianças do 1.º ciclo é, desta forma, fulcral para o sucesso na aprendizagem na leitura e na escrita (Freitas et al., 2007; Correia & Gonzalez, 2012). Além da aprendizagem da leitura e da escrita, podemos também relacionar o treino sistemático da CF com a menor possibilidade de vir a desenvolver perturbações da linguagem, tais como a dislexia. Segundo Capellini, Padula, Santos, Lourenceti, Carrenho & Ribeiro (2007), as alterações na CF têm uma predisposição genética que, potencialmente, em interação com uma menor estimulação do meio ambiente, poderão determinar um quadro de dislexia.

Devido à sua importância no desenvolvimento linguístico dos alunos, a CF integra as orientações do Ministério da Educação no Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP, 2007) e do Programa de Português do Ensino Básico de 2009, ao nível do Conhecimento Explícito da Língua (CEL).

Salientamos ainda que, nas Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico de 2012 (MCP, 2012), o desenvolvimento da CF surge como um dos objetivos do domínio da “Leitura e Escrita” e já não aparece no “Conhecimento Explícito da Língua” como nos Programas anteriores. Esta alteração poderá estar relacionada com a sua importância ao nível da leitura e da escrita e dos seus autores considerarem que faria mais sentido a sua inserção neste domínio de referência. O desenvolvimento da CF aparece explicitamente nas Metas Curriculares até ao 3.º ano de escolaridade e os seus descritores de desempenho respetivos vão aumentando de complexidade do 1.º para o 3.º ano de forma sequencial.

O objetivo “Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas” (MCP, 2012) é transversal aos três primeiros anos de escolaridade e surge em primeiro lugar nos objetivos referentes ao domínio “Leitura e Escrita”. Consideramos que este facto se deve à prioridade na sua aquisição pelos alunos e a ser a base do alcançar dos objetivos seguintes.

Exemplificando, os alunos ao desenvolverem os descritores de desempenho relativos à CF, irão ter maior facilidade em “Ler em voz alta palavras, pseudo-palavras e textos” (MCP, 2012), pois a capacidade de identificarem, segmentarem e manipularem fonemas irá auxiliar a leitura de palavras e textos, dado que conseguem mais rapidamente realizar a divisão silábica da palavra e estabelecer a correspondência entre grafema e fonema. Ainda de acordo com esta perspetiva, consideramos que o desenvolvimento da CF também poderá facilitar “Transcrever e escrever textos”, pois este objetivo poderá ser

concretizado mais eficazmente na medida em que os alunos já conhecem as fronteiras das palavras, os seus constituintes silábicos e fonémicos e podem assim escrever de forma mais fluente e com maior correção ortográfica.

A partir da relação estabelecida entre os vários domínios constantes das Metas Curriculares do Português de 2012 depreende-se que o desenvolvimento da CF pode ser realizado de forma transversal, pois a capacidade de “manipular as unidades do oral” (Freitas et al., 2007) está relacionada com as outras áreas do Português, nomeadamente, com a “Oralidade”, com outros objetivos da “Leitura e Escrita” (já especificados anteriormente), com a “Iniciação à Educação Literária” no 1.º e 2.º ano de escolaridade e com a “Educação Literária” no 3.º e 4.º ano de escolaridade (MCP, 2012).

A existência de um grande número de atividades para desenvolver a CF está patente, por exemplo, num grande conjunto de exercícios sugeridos no Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP, 2007). Estes estão relacionados com o treino da discriminação auditiva e com o treino da CF.

Em relação ao treino da CF, existe também um caderno do Programa Nacional de Ensino do Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) que, na Parte 3 intitulada “O ensino do conhecimento explícito da língua”, tem um conjunto de atividades direcionadas explicitamente para o treino da CF. Estas designam-se: “jogos de divisão silábica”, “jogo do loto”, “ditado silábico”, “jogo do cozinheiro trapalhão” e “associação grafema/fonema”. Nas quatro primeiras atividades é sugerida a utilização de fichas de trabalho com os alunos para que estes consigam identificar os sons semelhantes no final das palavras (rimas), segmentar as palavras silabicamente e identificar o número de sílabas que compõem uma palavra (Cadernos PNEP, 2009). Na atividade intitulada “associação grafema/fonema”, o objetivo é o desenvolvimento da consciência fonémica e é sugerida a utilização de um poema para o realizar.

A partir das atividades supramencionadas, podemos inferir que a exploração e o desenvolvimento da CF podem ser realizados com o recurso a poemas. Corroborando esta ideia, Correia & Gonzalez (2012, p.70) referem: “(...) é perfeitamente possível explorar a consciência fonológica e fonémica através de textos literários”. Desta forma, consideramos que a CF não deve ser desenvolvida apenas a partir de jogos de linguagem, mas também pode realizar-se a partir de textos literários, nomeadamente, a partir de poemas.

2.2. Sensibilização à Variação Intralinguística

A diversidade linguística é um valioso património de cada povo dado que “[este] é um fator ligado à identidade dos povos, devendo-se a fatores históricos, como também a aspetos geográficos, culturais, sociais.” (Simões & Araújo e Sá, 2002, p. 81). Tendo em conta que no mundo globalizado em que vivemos existe uma crescente diversidade linguística, é necessário atendermos a um cada vez maior número de diferenças culturais e linguísticas entre os indivíduos. Esta crescente diversidade cria novos desafios à educação, que tem que atender a todos de forma igualitária e tomando em consideração toda essa heterogeneidade.

Além da diversidade de línguas, também existe um conjunto de variantes diferentes dentro de uma mesma língua. No que respeita à VI, Martins (2008) salienta que: “(...) qualquer língua está submetida à variação, em função da origem geográfica ou social dos locutores” (pp.171-172).

Ainda de acordo com Cintra & Cunha (2005), existem três tipos de diferenças internas presentes numa língua: variações diatópicas, variações diastráticas e variações diafásicas. A variação diatópica consiste na variação que a língua apresenta dentro de um determinado espaço geográfico (falares ou variantes regionais e, até, intercontinentais). A variação diastrática relaciona-se com as diferenças da língua dependentes do estrato sociocultural a que os falantes pertencem. Por fim, a variação diafásica reporta-se à variação consoante a situação comunicacional, ou seja, o falante adapta o seu tipo de modalidade expressiva de acordo com o contexto e as circunstâncias em que se encontra.

De acordo com os autores supracitados, as variações da língua podem dever-se a determinados aspetos da sua origem ou contexto comunicacional e, neste projeto de investigação, o enfoque foi realizado na variação diatópica, relacionada, neste caso, com variantes intercontinentais. As variantes escolhidas foram a variante brasileira e africana da Língua Portuguesa e o enfoque foi dado na consciência das diferenças fonética e lexical de cada variante.

A sensibilização à VI assume um papel primordial na criação de uma atitude positiva em relação às diferentes variantes da Língua e aos seus falantes.

Desta forma, se a criança conseguir reconhecer e valorizar as diferentes variantes da Língua, conseguirá entender que uma variante diferente da sua não implica sentimentos de desvalorização em relação à sua variante de referência.

Reiterando a ideia anterior, um dos documentos orientadores do Ministério da Educação para o ensino do Português, o Programa de Português do Ensino Básico, enumera um conjunto de expectativas pedagógicas em função das competências específicas a serem desenvolvidas no 1.º CEB, das quais se destaca a seguinte: “Respeitar as diferentes variedades do português e reconhecer o português padrão como a norma que é preciso aprender e usar na escola e nas situações formais fora dela.” (2009, p. 27).

No caso da Língua Portuguesa, a sensibilização à VI só se consegue se os seus falantes conhecerem as variantes da sua língua e tomarem consciência da riqueza que estas encerram na sua diversidade, ou seja, “ A existência de (...) variedades de uma Língua de partida pode e deve ser vista como uma mais-valia, a todos os níveis, pelo que se justifica defender a diversidade e combater a uniformização linguística” (Mota, 2001, p.28).

A aprendizagem de um novo sistema linguístico poderá relacionar-se com a distância ou proximidade à Língua materna. Na perspetiva de Santos Gargallo (1993) a relação é a seguinte: quanto maior for a distância linguística, maior será o grau de dificuldade de aprendizagem e a possibilidade de ocorrerem interferências da Língua materna no processo de aquisição da língua estrangeira. Da mesma forma, o autor afirma que quanto menor a distância linguística à Língua Materna, maior facilidade terá o sujeito de aprender o novo sistema linguístico. No entanto, esta perspetiva é contrariada por outros autores.

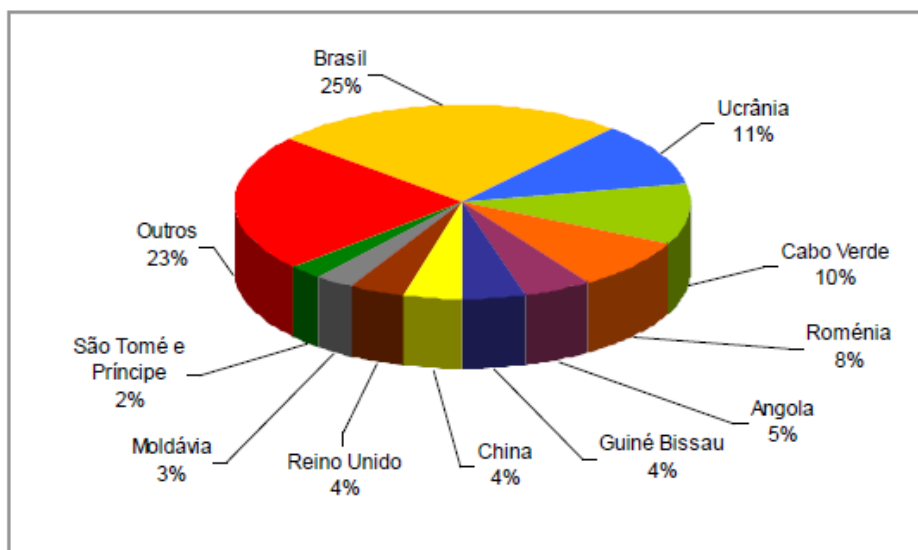
No sentido de compreender melhor a situação nacional quanto à diversidade linguística existente, iremos analisar a evolução do número de estrangeiros residentes em Portugal e perceber qual o seu país de origem e língua falada. Estes dados ajudar-nos-ão a traçar um perfil dos países e línguas que existem em maior representação na sociedade portuguesa. Com os mesmos dados, também poderemos inferir em relação à existência de VI dentro do país pois estes permitem contabilizar o número de estrangeiros em Portugal que falam uma variante da Língua Portuguesa, designadamente, a variante africana ou a variante brasileira.

Deste modo, o “Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo” do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras relativo ao ano de 2012 começa por nos indicar que a população estrangeira residente em Portugal, a 31 de dezembro de 2012, totalizava 417 042 cidadãos, o que representa um decréscimo de 4,53%, face ao ano anterior.

O mesmo relatório refere que as nacionalidades mais representativas em Portugal são o Brasil, Ucrânia, Cabo Verde, Roménia, Angola e Guiné-Bissau e não se verificam alterações em relação às dez principais nacionalidades face ao ano anterior (Gráfico 1).

O Brasil mantém-se como a comunidade estrangeira mais representativa, com um total de 105 622 residentes, apesar de continuar a revelar uma tendência decrescente. A segunda comunidade estrangeira mais representativa é constituída pela Ucrânia (44 074), seguida de Cabo Verde (42 857), Roménia (35 216), Angola (20 366) e Guiné-Bissau (17 759).

Gráfico 1 - Principais Nacionalidades da População Estrangeira Residente em Portugal

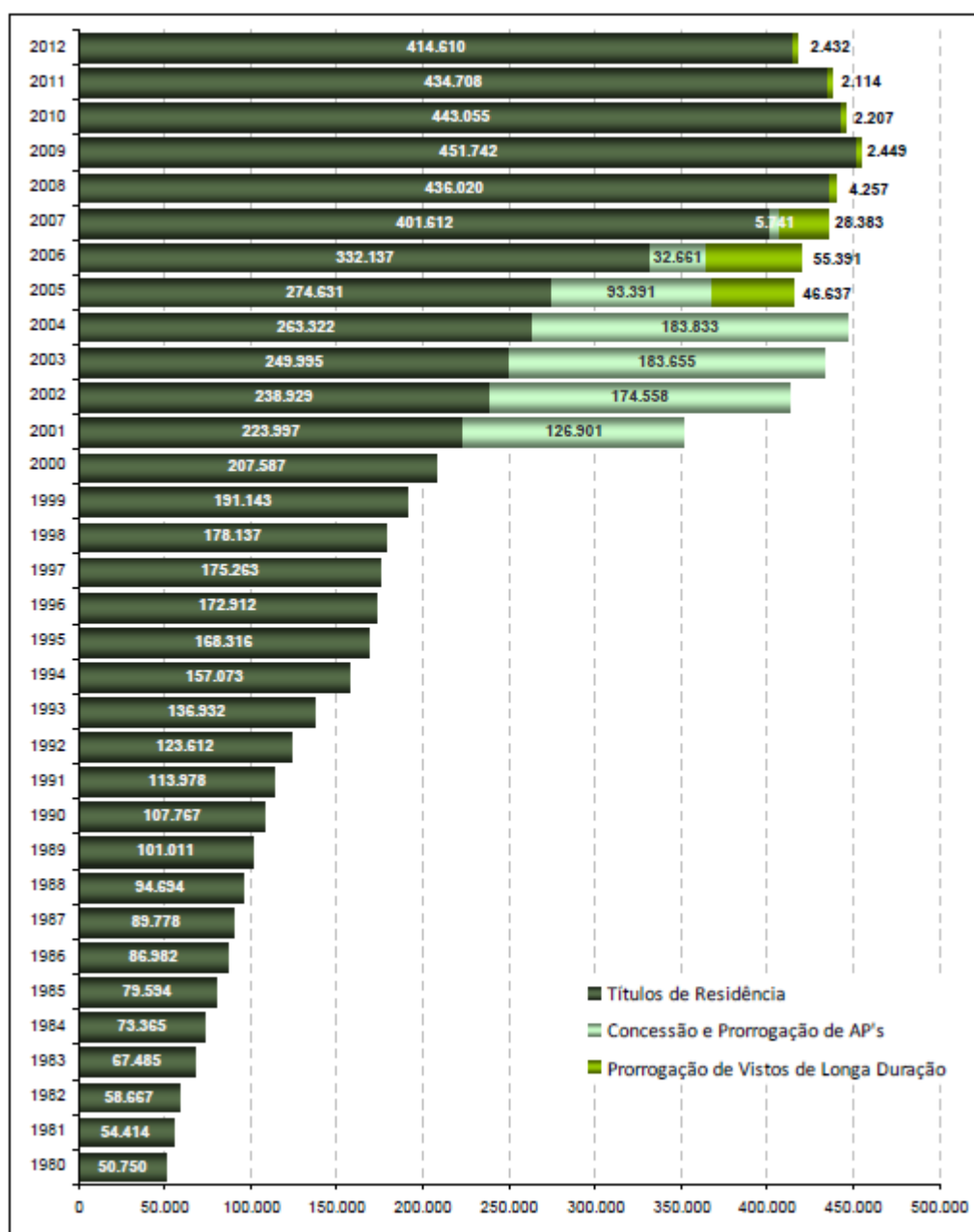


Retirado de “Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo” do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, 2013, p. 16

Em termos percentuais, cerca de metade da população estrangeira residente em Portugal é proveniente de países de língua portuguesa (48%), destacando-se o Brasil (25,3%), Cabo Verde (10,3%), Angola (4,9%) e Guiné-Bissau (4,3%). As demais nacionalidades mais relevantes são a Ucrânia (10,6%) e a Roménia (8,4%).

Segundo o mesmo Relatório, podemos observar no Gráfico 2 que, na década de 80, o número de indivíduos estrangeiros em Portugal era, aproximadamente, de uma quarta parte da população de estrangeiros atual. Este facto levou a que a maior parte das crianças que frequentavam o sistema de ensino falavam o Português, a sua Língua Materna e apenas uma pequena minoria falava uma segunda língua. Esta segunda língua na grande maioria dos casos seria uma variante do Português, pois grande parte dos imigrantes portugueses da década de 80 eram pessoas que regressaram das antigas colónias ultramarinas (Heilmar, 1998).

Gráfico 2 - Evolução da População Estrangeira Residente em Portugal



Retirado de “Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo” do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, 2013, p. 14

Na década seguinte, observamos um aumento de 100% no número de estrangeiros residentes em Portugal. Segundo Heilmar (1998), a imigração de indivíduos oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe) ocorreu em grande número devido à entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia e à melhoria de condições de vida dos portugueses. Os filhos destes imigrantes, em geral, dominavam a Língua Portuguesa, apesar da sua Língua Materna ser a dos seus países de origem.

Nos países africanos de língua oficial portuguesa, a difusão do uso do Português levou à formação de variantes locais desta língua, que se constituem como um património linguístico destas comunidades (Gonçalves, 2000).

Podemos ainda observar que no ano 2000, o número de pessoas estrangeiras residentes já excedia as 200 000 pessoas e em 2009, atingiu um valor máximo (451 742). De seguida, o número de pessoas estrangeiras a residir em Portugal entra em decréscimo. Este é explicado no relatório pelas seguintes razões: o acesso à nacionalidade portuguesa, a alteração de processos migratórios (por exemplo: no Brasil e em Angola) e o impacto da atual crise económica e financeira.

Sintetizando os dados dos Gráficos 1 e 2, Portugal passou de uma situação de maior homogeneidade linguística, para uma situação de heterogeneidade linguística. Entre a grande diversidade linguística existente, as línguas mais representadas são as variantes do Português, pois metade dos estrangeiros residentes em Portugal é proveniente de países de língua oficial portuguesa.

A título exemplificativo, é de realçar que as “variedades do Português de Angola e Moçambique estão em formação num contexto de contacto com línguas do grupo bantu, e distinguem-se do padrão europeu por alterações registadas a nível do seu sistema fonético-fonológico, do léxico e também da sintaxe.” (Gonçalves, 2000, p. 215). Esta situação é justificada pela autora pelo facto de o Português não ser a língua materna da maior parte dos seus falantes.

De acordo com esta nova realidade, é fundamental sensibilizar os alunos para a valorização da diversidade linguística e, em especial, para a diversidade existente dentro da Língua Portuguesa.

Nesta nova realidade sociocultural e linguística torna-se cada vez mais premente., “(...) o processo de consciencialização de um viver em comum num espaço alargado, mas que ao mesmo tempo se quer uno e coeso, onde se pretende construir um projecto que vise a vivência em democracia e paz” (Simões, 2006, p. 40).

A escola tem, assim, um papel preponderante para gerir a heterogeneidade sociocultural e linguística dos seus alunos, assegurar a sua integração e promover a sensibilização à diversidade linguística entre todos. Segundo Camarneira (2007) “a ideia dominante é fazer os alunos contactar com sons diferentes, mundos diferentes e visões do mundo diferentes, de modo a desenvolver neles uma atitude positiva perante as línguas e uma consequente competência plurilingue” (p. 36).

Relacionando os objetivos da sensibilização à VI com o género literário abordado no primeiro capítulo, a poesia, consideramos que o recurso à mesma e a diferentes poemas

das variantes da Língua Portuguesa possibilitará aos alunos, em primeiro lugar, tomar consciência das diferenças entre as variantes e contactarem com as suas especificidades e em segundo lugar, compreenderem as suas diferenças de raiz cultural.

A utilização de poemas das diferentes variantes da Língua Portuguesa poderá permitir aos professores assumirem o papel de agentes de desconstrução das imagens negativas acerca da VI que conduzem ao preconceito e ao estereótipo nos alunos (Simões & Araújo e Sá, 2002). Sendo assim, este poderá fomentar o desenvolvimento de atitudes positivas face às diferenças existentes entre elas e fomentar a curiosidade dos alunos em explorar novas variantes da língua ou, de uma forma mais ampla, diferentes línguas.

CAPÍTULO III – Metodologia de investigação

3.1. A Investigação em Educação

Partindo da definição de investigação, apresentada por Graziano & Raulin (1989 citados por Sousa, 2009, p.12), “a investigação é um processo de pesquisa em que se procura cuidadosamente colocar uma questão e proceder sistematicamente para recolher, analisar, interpretar e comunicar a informação necessária para responder à questão.” Desta forma, segundo estes autores, esta pode ser sintetizada em três grandes momentos: a determinação das questões de investigação ou questões-problema e as hipóteses que o investigador coloca face a essas mesmas questões; a utilização de instrumentos e de técnicas que permitam realizar a recolha de dados que o auxiliem a responder às questões de investigação e a análise e interpretação desses mesmos dados. Esta última fase orienta o investigador a alcançar a resposta às suas questões de investigação.

A Investigação em Educação é complexa pois o seu objeto de estudo são as situações educativas, que devem ser estudadas de forma multidisciplinar. Estas podem, assim, ser perspectivadas de múltiplas formas, dependendo dos modelos de base de cada investigador.

A investigação pode seguir abordagens quantitativas ou qualitativas, contudo, no domínio da Educação, a abordagem qualitativa tem vindo a ser mais utilizada devido às vantagens que apresenta para o estudo dos fenómenos em causa. Enquanto a investigação quantitativa pretende explicar os fenómenos, determinando variáveis que expliquem a ocorrência de determinado acontecimento, a investigação qualitativa pretende descrever e compreender as características específicas dos fenómenos sociais e educacionais. Esta última centra-se em casos únicos ou em aspetos específicos de determinadas pessoas, grupos, situações ou organizações.

A abordagem qualitativa é também considerada uma investigação de campo porque na Educação o objeto de estudo tem de ser analisado no contexto em que ocorre, neste caso, na sala de aula. Sendo uma investigação de campo, é, também flexível, evolutiva e, conseqüentemente, emergente, porque vai sendo elaborada e reelaborada à medida que a investigação avança (Coutinho, 2011). Estas características, destacadas por Coutinho, revelam o caráter dinâmico da investigação em Educação, pois esta vai sendo modificada à medida que se desenvolve o estudo.

Ainda relativamente às características da investigação qualitativa, Bogdan & Biklen (1994) enumeram cinco características fundamentais, no entanto, estas não têm que ser todas aplicadas no mesmo estudo. A primeira característica referida pelos autores é a de

que, na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural (característica já mencionada anteriormente). Esta característica aplica-se diretamente a este projeto de investigação, porque a recolha de dados foi realizada no contexto natural em que os sujeitos aprendentes estão, ou seja, no seu contexto educativo. A intervenção pedagógica realizada no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada B2 antes e durante a aplicação do projeto também auxiliou, na medida em que os sujeitos não estavam pela primeira vez com o investigador, ou seja, não adequavam os seus comportamentos ao que pensavam que o investigador esperava deles (desejabilidade social).

A segunda característica é a índole descritiva da investigação qualitativa, ou seja, os dados são recolhidos de várias formas, nomeadamente, através de palavras. Os instrumentos de recolha de dados deste projeto envolvem transcrições e registos escritos dos alunos, no sentido de tentar obter o máximo de informações que possam enriquecer a análise de dados e permitir obter respostas mais fidedignas às questões de investigação.

A terceira característica salientada é a necessidade dos investigadores que utilizam a investigação qualitativa também atentarem ao seu próprio comportamento, no sentido de perceberem o impacto deste nas interações com os alunos. Esta característica torna-se muito relevante para o projeto, dada a importância do investigador veicular determinadas atitudes de sensibilização para a poesia e para a VI.

A quarta característica referida pelos autores relaciona-se com a forma indutiva com que os investigadores qualitativos realizam a análise dos dados. Este tipo de análise também será realizado no projeto em causa, pois partimos de um conjunto de dados particulares sobre um conjunto de aspetos e realizamos inferências, de forma a respondermos às questões de investigação (à partida, mais gerais).

A quinta característica apontada é a relevância atribuída, pelos investigadores desta metodologia, ao significado. Este significado terá de ser procurado na interação com o público-alvo e com a constante tentativa de compreender as representações desses sujeitos. A inserção no contexto também facilita esta tentativa de compreensão do significado que os alunos do 1.º CEB atribuem à poesia e às variantes da Língua Portuguesa (em específico).

3.1.2. A Investigação-Ação

A Investigação-Ação é uma metodologia de investigação qualitativa, pois o seu objetivo principal é a interpretação das respostas dadas pelos alunos e, através destas, descobrir um domínio ou uma área problemática que beneficia de uma intervenção pedagógica direcionada.

Esta abordagem metodológica tem como propósito permitir obter uma maior compreensão sobre uma determinada temática, tentando resolver problemas de carácter prático partindo de situações reais (Carmo & Ferreira, 1998). Desta forma, a investigação permitiu-nos detetar problemáticas que necessitam de uma intervenção pedagógica (ação) que possa provocar uma mudança nos sujeitos que participam no projeto de intervenção com esta orientação.

A Investigação-Ação envolve aprender em e através da ação, ou seja, o seu objetivo é produzir conhecimento para os investigadores durante e após sua experiência educativa, no caso dos professores. Este conhecimento ajudará a compreenderem e a aperfeiçoarem a sua ação pedagógica (McNiff, 2002). A reflexão sobre a ação é uma parte fundamental da metodologia de Investigação-Ação, já que nesta abordagem os investigadores investigam-se também a si próprios (McNiff, 2002). Assim, a Investigação-Ação permite que os professores se (auto)aperfeiçoem e se (auto)formem em novos métodos de observação e análise, alterando a sua consciência social e profissional (Moreira, 2005).

Nesta abordagem, os investigadores colocam em questão permanentemente as suas práticas numa perspetiva de melhoria contínua. No contexto escolar, os professores devem refletir sobre as suas ações e, no caso de obterem sucesso, manterem-nas, justificando fundamentadamente as mesmas. Pelo contrário, no caso de não estarem a conseguir os seus objetivos, pensarem em novas estratégias de melhoria e aperfeiçoamento da ação pedagógica.

A Investigação-Ação desenvolve-se numa metodologia em espiral, isto é, tem um carácter cíclico e é constituída por quatro etapas: planificação, ação, observação e reflexão, tal como se pode verificar na figura da página seguinte.

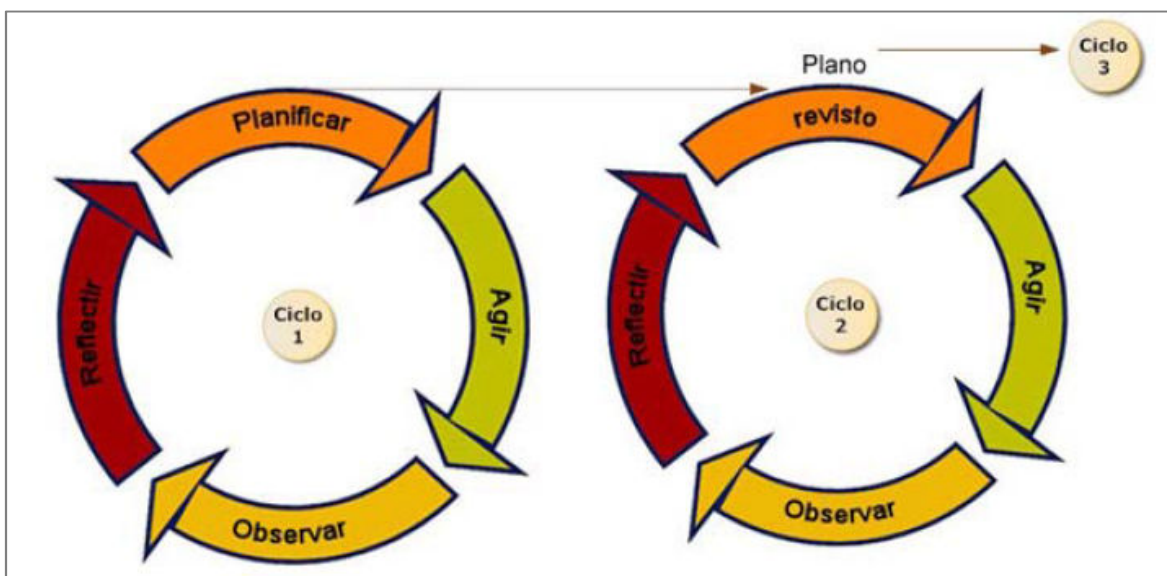


Figura 1 – Espiral de ciclos de Investigação-Ação in Coutinho et al. (2009, p. 366)

Estas quatro etapas formam um ciclo que se repete, pois ao realizar ordenadamente as quatro etapas, o investigador efetuará uma reflexão final que dará origem a uma nova planificação e, desta forma, ao início de um novo ciclo de Investigação-Ação (Figura 1). Esta repetição dos ciclos pode ocorrer mais do que uma vez e resultará numa espiral de Investigação-Ação (McNiff, 2002).

Salientamos que o projeto de intervenção que desenvolvemos e implementámos se insere numa metodologia qualitativa de Investigação-Ação, no entanto, as contingências temporais relacionadas com a Prática Pedagógica Supervisionada B2 apenas permitiram a realização de um ciclo de Investigação-Ação, ou seja, uma sequência das quatro etapas supramencionadas. Para colmatar estas limitações, sugeriremos, no capítulo das Conclusões, um novo ciclo de Investigação-Ação que consideramos muito importante para dar continuidade ao projeto de intervenção implementado.

De seguida, apresentaremos o projeto de intervenção didática que realizámos numa turma do 2.º ano do 1.º CEB.

É de realçar que, doravante, o termo que iremos utilizar para designar as variantes da Língua Portuguesa é o de variedades pois esta é a terminologia utilizada pelos documentos orientadores do Ministério da Educação para o ensino do Português, especificamente, nas *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico* e no *Programa de Português do Ensino Básico*.

3.2. As questões e objetivos do projeto de investigação

Previamente ao delineamento do projeto de investigação, o investigador deve saber o que procura, enunciando o projeto de investigação sob a forma de uma pergunta de partida, que deve transmitir o que pretende saber, elucidar e compreender melhor (Quivy & Campenhoudt, 2005).

No entanto, dever-se-á ter em consideração que “[t]raduzir um projecto de investigação sob a forma de uma pergunta de partida só será útil se essa pergunta for corretamente formulada.” (*Ibidem*, 2005, p.34). Desta forma, a formulação de uma pergunta deverá, segundo estes autores, seguir um conjunto de critérios, nomeadamente, critérios de clareza, exequibilidade e pertinência.

Os critérios de clareza relacionam-se com a pergunta ser precisa, concisa e unívoca, ou seja, esta deve ser rigorosa e sucinta e não deve ser ambígua. Os critérios de exequibilidade dizem respeito à importância do realismo da pergunta, isto é, a pergunta deve ser formulada de acordo com a possibilidade de obter uma resposta tendo em conta os recursos humanos e materiais existentes. Os critérios de pertinência dizem respeito à pergunta não dever ser moralizadora, não ter intenção de julgar e não ser tendenciosa. Pelo contrário, a pergunta deve ter uma verdadeira intenção de compreensão dos fenómenos estudados.

Neste sentido, no nosso projeto de investigação, partimos das seguintes questões investigativas que nortearam o nosso estudo:

- 1) Como desenvolver a consciência fonológica em alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico através de textos poéticos?
- 2) Qual o contributo da abordagem do texto poético no desenvolvimento da consciência da variação intralinguística da Língua Portuguesa em alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

No sentido de dar resposta às questões colocadas, o projeto de investigação foi dinamizado e implementado no decorrer da Prática Pedagógica Supervisionada B2. Este foi desenvolvido numa turma do 2.º ano de uma Escola Básica do 1.º Ciclo de Aveiro, constituída por 26 alunos. A professora responsável por esta turma, como orientadora cooperante, permitiu a sua realização e colaborou na resposta a dois inquéritos, por entrevista e por questionário.

Através da implementação do projeto, pretendíamos junto dos alunos:

- 1- Desenvolver a consciência linguística, em particular, a CF. Este desenvolvimento deverá atender à consciência dos grandes constituintes da palavra, em particular da rima; à consciência silábica e à consciência fonémica;
- 2- Promover a leitura de textos poéticos de diferentes variedades da Língua Portuguesa e promover o interesse por este género literário;
- 3- Promover a sensibilização às variedades da Língua Portuguesa através dos textos poéticos.

Além dos pontos supramencionados a desenvolver nos alunos, podemos também elencar um conjunto de objetivos da implementação do projeto. Estes foram os seguintes:

- Aumentar o leque de tipologias textuais a que os alunos têm acesso e incrementar a sua CF através de exercícios que envolvam a rima e a segmentação de palavras;
- Dar a conhecer outras variedades da Língua Portuguesa através das diferentes sonoridades da língua, do léxico e do texto poético dessa variedade;
- Promover a aceitação e valorização de diferentes formas de expressão oral e escrita dentro de uma mesma língua.

Seguidamente, iremos apresentar o público-alvo do projeto de intervenção através da caracterização da realidade pedagógica do agrupamento, da escola e do contexto turma do mesmo.

3.3. Caracterização da realidade pedagógica

A caracterização da realidade pedagógica em que foi desenvolvido o nosso projeto de investigação irá subdividir-se em duas partes principais: a caracterização do macro contexto e a caracterização do contexto-turma.

A caracterização do macro contexto refere-se ao agrupamento de escolas onde está inserida a escola onde desenvolvemos o nosso projeto de investigação. Esta caracterização foi realizada com base nos documentos do Agrupamento de escolas, nomeadamente, no Regulamento Interno, no Plano Anual de Atividades e no Projeto Educativo do mesmo.

A caracterização do contexto-turma foi efetuada através das informações prestadas pela coordenadora do estabelecimento de ensino, pela professora titular da turma e através da análise da informação do Plano Anual de Turma. Além destas fontes, também realizámos

a observação da turma, que se iniciou no dia 3 de fevereiro e terminou no dia 19 de fevereiro de 2014.

A caracterização do contexto educativo e do contexto turma foram elementos fundamentais para compreender melhor a turma em questão e contextualizá-la num meio educativo mais abrangente que consiste no agrupamento em que está inserida.

3.3.1. Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento de escolas está localizado numa das freguesias do distrito de Aveiro e pertence à rede pública do Sistema Educativo Português. A sede do agrupamento é atualmente na Escola Secundária pertencente ao agrupamento, contudo foi até ao ano letivo de 2012/2013 na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do mesmo. Os seus objetivos educativos estão previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo para o Pré-escolar, primeiro, segundo, terceiro ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário dado que o seu público-alvo são crianças desde o pré-escolar ao 12.º ano de escolaridade. O Agrupamento, além do ensino regular ministra também Cursos de Educação e Formação para o 3.º ciclo, Percursos Curriculares Alternativos, Cursos Profissionais ao nível do ensino secundário e Cursos de Educação e Formação de Adultos em regime de ensino noturno.

O Agrupamento segue um conjunto de princípios orientadores definidos no seu Regulamento Interno que entrou em vigor a 1 de maio de 2013, dos quais destaco os princípios relacionados com a dimensão pedagógica:

“1. Respeito pelo pluralismo e liberdade de expressão, orientação e opinião;

2. Democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo, de acordo com o disposto no presente Regulamento e na Lei;

3. Primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa;

(...)

6. Estabilidade e eficiência da gestão da Escola, garantindo a existência de mecanismos de comunicação e informação;

(...)” (Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Esgueira, 2013).

3.3.2. Caracterização do contexto-turma

A turma do 2.º ano é constituída por 26 alunos dos quais 15 são rapazes e 11 são raparigas. A maioria dos alunos iniciou o seu percurso educativo no Jardim de Infância deste agrupamento e, por isso, já estabeleceram redes de amizades desde o pré-escolar. No início deste ano letivo (2013/2014) foram inseridos 4 alunos por terem ficado retidos no 2.º ano no ano passado.

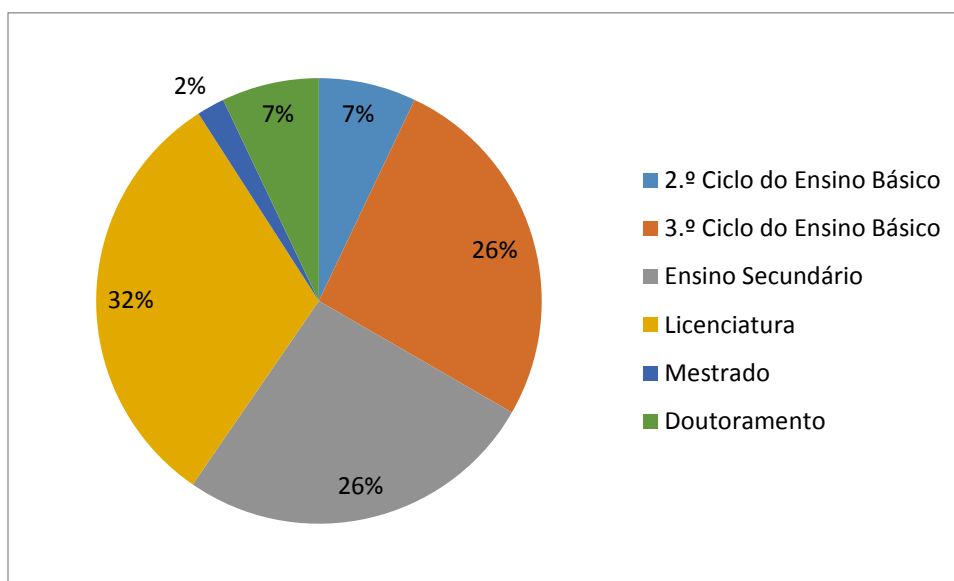
A professora titular considera que a turma é muito heterogénea, pois existem alunos com bom aproveitamento e um ritmo de aprendizagem elevado e alunos com um aproveitamento mais baixo e com um ritmo de aprendizagem reduzido. Ao nível comportamental, os alunos interagem demasiado uns com os outros, principalmente durante a tarde e alunos demonstram pouco esforço e empenho na realização das atividades propostas.

Na turma não existem alunos identificados com Necessidades Educativas Especiais. Contudo, segundo informação oral fornecida pela professora cooperante e a partir da nossa observação, existem alguns alunos com características a ter em consideração, nomeadamente, um aluno com capacidades cognitivas acima da média, uma aluna com mutismo seletivo e um aluno com comportamentos de grande agitação e impulsividade.

Relativamente ao nível socioeconómico das famílias, este é muito diversificado, sendo que sete alunos têm subsídio de ação social escolar, três com o escalão A (Subsídio para livros, material escolar e almoço) e quatro com o escalão B (metade do valor da participação dada ao escalão A).

No que respeita às habilitações literárias dos pais dos alunos, podemos observar o Gráfico seguinte (Gráfico 3) que dá conta das mesmas.

Gráfico 3 – Habilitações literárias dos pais dos alunos



Através da leitura do gráfico, podemos referir que a percentagem mais elevada refere-se aos pais que possuem uma licenciatura (32%), seguida do número de pais com o 3.º CEB e o Ensino Secundário, com a mesma percentagem (26%); com um valor inferior aparece a percentagem de pais com o 2.º CEB (7%), que iguala a percentagem de pais com o Doutoramento. Por último, a percentagem mais reduzida (2%) refere-se aos pais que possuem Mestrado. Estes dados mostram-nos que o nível de escolaridade da maioria dos pais é o 3.º CEB ou o Ensino Secundário (52% dos pais) e, de seguida, aparecem os pais com licenciatura ou graus académicos superiores (41%). Nenhum dos pais possui apenas o 1.º CEB ou não tem escolarização.

3.4. Organização e descrição pormenorizada das sessões

Iremos começar por apresentar uma tabela (Tabela 1) que sintetiza as sessões desenvolvidas no âmbito do projeto de intervenção e, de seguida, iremos detalhar pormenorizadamente os objetivos e a descrição das atividades realizadas em cada sessão.

Planificação global das sessões				
Sessões (duração)	Atividades	Línguas	Recursos	Interdisciplinaridade
Sessão I (60 min)	- Identificação das imagens e dos conhecimentos dos alunos e da professora acerca da Língua Portuguesa, da poesia e das variedades brasileira e africana da Língua Portuguesa, através do preenchimento de um inquérito por questionário e por entrevista.	Língua Portuguesa.	- Inquérito por questionário inicial aos alunos (anexo 1); - Inquérito por entrevista inicial à professora (anexo 2).	
Sessão II (90 min)	- Sessão de leitura de um poema da variedade brasileira da Língua Portuguesa; - Atividades de segmentação das palavras, dos fonemas e identificação de rimas no poema; - Realização de pequenos versos pelos alunos com o auxílio de um Dicionário de Rimas fornecido pelo professor.	Língua Portuguesa, variedade brasileira.	- Poema “A Bailarina” de Cecília Meireles (anexo 3); - Ficha de Trabalho (anexo 3); - Dicionário de Rimas ¹ .	- Estudo do Meio.
Sessão III (90 min)	- Projeção de uma apresentação em PowerPoint acerca da variedade brasileira da Língua Portuguesa; - Audição de um poema musicado da	Língua Portuguesa, variedade	- Apresentação em PowerPoint (anexo 4.1.); - Poema musicado da autora Cecília Meireles (link: http://youtube.com/watch?v=qrVEUhKPF3g);	- Expressão e Educação Musical; - Estudo do Meio.

¹ Excerto do livro: Borges, H. C. & Pereira, L. A. (2011). *A Poesia das Letras – Atividades com o texto poético*. Porto: Porto Editora.

	<p>variedade brasileira da Língua Portuguesa;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de uma Ficha de Trabalho com nas diferenças fonéticas e lexicais desta variedade; - Debate acerca das representações dos alunos da variedade brasileira e dos seus falantes. 	brasileira.	- Ficha de trabalho (anexo 4.2.).	
Sessão IV (90 min)	<ul style="list-style-type: none"> - Visionamento de um vídeo acerca de aspetos culturais dos países de língua oficial portuguesa; - Audição da leitura de um excerto de um poema da variedade africana; - Realização de atividades com base no poema, partindo da identificação de diferenças fonéticas e lexicais da variedade; - Debate acerca das representações dos alunos acerca dos falantes da variante africana. 	Língua Portuguesa, variedade africana.	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeio acerca da CPLP (link: http://www.youtube.com/watch?v=-0SdKpv_LsQ); - Poema “O Mestiço” lido por um falante da variedade africana; - Ficha de trabalho (anexo 5.2.). 	- Estudo do Meio.
Sessão V (60 min)	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação das imagens e dos conhecimentos dos alunos e da professora acerca da Língua Portuguesa, da poesia e das variedades brasileira e africana da Língua Portuguesa. 	Língua Portuguesa.	<ul style="list-style-type: none"> - Inquérito por questionário final aos alunos (anexo 6); - Inquérito por questionário final à professora (anexo 7). 	

Tabela 1 – Planificação global das sessões do projeto de intervenção

Sessão I

Objetivos principais:

- Identificar as imagens dos alunos acerca da Língua Portuguesa, da poesia e das variedades da Língua Portuguesa;
- Identificar as imagens da professora acerca da Língua Portuguesa, da poesia e das variedades da Língua Portuguesa.

Descrição pormenorizada:

Esta sessão consistiu na aplicação de um Inquérito por questionário inicial (IQI) aos alunos (anexo 1) e um Inquérito por entrevista inicial (IEI) à professora (anexo 2). No primeiro, pretendeu-se identificar as imagens face à Língua Portuguesa e às suas variedades, identificar as imagens e verificar aspetos cognoscitivos dos alunos face à poesia e identificar as práticas de contacto com as variedades brasileira e africana da Língua Portuguesa.

No segundo, pretendeu-se identificar as imagens da docente relativamente à Língua Portuguesa, recolher informação acerca da atitude (componente afetiva) da docente em relação à mesma, identificar as imagens da docente relativamente à poesia no ensino da Língua Portuguesa, à Língua Portuguesa e às suas variedades, recolher aspetos cognoscitivos da docente face a autores de poesia das variedades brasileira e africana e identificar as práticas de contacto da docente com as variedades da Língua Portuguesa.

Sessão II

Objetivos principais:

- Desenvolver a CF através de atividades de segmentação de palavras, de reconhecimento de fonemas e de identificação de rimas de um poema;
- Escrever pequenas estrofes em verso rimado por proposta do professor.

Descrição pormenorizada:

A sessão iniciou-se com a distribuição de uma Ficha de Trabalho (anexo 3) e a professora propôs a leitura de 1 poema da variedade brasileira. A leitura do poema foi realizada pelos alunos, sendo que cada aluno leu um verso.

A professora solicitou que os alunos realizem atividades de segmentação de palavras do poema e de substituição de fonemas de várias palavras. Após estas primeiras atividades, solicitou que estes encontrassem os versos que se repetiam no poema e os sublinhassem.

Propôs a atividade de fazer correspondência entre palavras que rimam e, de seguida, os alunos teriam que completar estrofes com palavras. Estas palavras foram sugeridas no quadro, no entanto, os alunos teriam que escolher qual a palavra que completava o verso da estrofe e justificar a sua escolha (existiam balões ao lado das palavras para os alunos identificarem os motivos da sua escolha).

A professora sugeriu que os alunos criassem versos rimados que se baseassem nas estrofes da atividade anterior. No sentido de auxiliar a criação dos versos, a professora facultou um Dicionário de Rimas para que os alunos pudessem mais facilmente encontrar palavras que rimassem com as palavras que escolheram para os versos.

Sessão III

Objetivos principais:

- Identificar novas palavras da variedade brasileira e as palavras correspondentes na variedade europeia;
- Desenvolver a consciência sonora da variedade brasileira através da audição de um poema musicado da variedade brasileira;
- Adquirir conhecimentos sobre a variedade brasileira como integrando a Língua Portuguesa.

Descrição pormenorizada:

Iniciou-se a aula, relembrando a aula da semana passada, em que se realizaram atividades com o poema “A Bailarina” de Cecília Meireles. A professora questionou qual era a nacionalidade da poetisa que escreveu o poema e qual era a Língua em que estava escrito.

De seguida, projetou uma apresentação em PowerPoint (anexo 4.1.) acerca de alguns aspetos da variedade brasileira da Língua Portuguesa.

Mostrou, de seguida, no mapa que o Brasil é um país bastante longínquo de Portugal e que faz parte de outro continente.

Salientou o facto de o Brasil ser um país que foi descoberto por um navegador português e que o povo português esteve nesse país durante muitos anos. Evidenciou que o Brasil utiliza a Língua Portuguesa como língua oficial e que existem diferenças lexicais e fonológicas (entre outras) em relação à variedade europeia, apresentando exemplos de palavras diferentes mas com o mesmo significado na variedade brasileira e na variedade europeia.

Propôs a audição do poema musicado “A Bailarina” de Cecília Meireles (este recurso poderá ser encontrado no *link*: <http://youtube.com/watch?v=qrVEUhKPF3q>) e entregou uma Ficha de Trabalho (anexo 4.2.), em que colocou questões acerca da pronúncia e léxico da variedade brasileira, nomeadamente:

Na primeira tarefa, os alunos rodearam as palavras que são pronunciadas de forma diferente. Para facilitar esta tarefa, a professora repetiu a audição do poema duas vezes para os alunos poderem realizar a tarefa com maior facilidade.

Na segunda tarefa, os alunos escreveram qual era a variedade da Língua que estava a ser utilizada no poema.

Na terceira tarefa, os alunos sublinharam as palavras que não conheciam de um conjunto de seis frases e, de seguida, escreveram as frases anteriores mas com palavras do Português europeu que considerassem que serão as palavras correspondentes às que estão nas frases (da variedade brasileira).

Na quarta tarefa, os alunos referiram outras palavras da variedade brasileira de que se lembrassem ou que tenham sido referidas no início da aula.

A professora confirmou se, na terceira tarefa, todos os alunos sublinharam as palavras desconhecidas das frases apresentadas.

A professora interrogou os alunos em relação a pessoas que já tenham ouvido a falar a variedade brasileira da Língua Portuguesa e se gostaram de ouvir falar nessa variedade. Os alunos foram também questionados acerca dos motivos para a sua preferência ou não preferência.

Sessão IV

Objetivos principais:

- Desenvolver a consciência sonora da variedade africana através da audição de uma áudio gravação da leitura de um poema por um falante da variedade africana;

- Identificar novas palavras da variedade africana e a palavra correspondente na variedade europeia;
- Sensibilizar para o respeito pelas culturas e raças diferentes através da visualização de um vídeo acerca da Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa.

Descrição pormenorizada

A professora iniciou a aula questionando os alunos acerca de uma das variedades da Língua Portuguesa, além do Português europeu. Interrogou novamente os alunos acerca de outras variedades da Língua Portuguesa que já conheçam.

Distribuiu um Guião de visionamento (anexo 5.1.) e orientou o visionamento de um vídeo acerca dos países que fazem parte da Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa (este vídeo poderá ser encontrado através do *link*: http://www.youtube.com/watch?v=-0SdKPV_LsQ). O professor alertou os alunos para que estivessem muito atentos para que depois conseguissem responder às perguntas do guião. Os alunos responderam ao guião, selecionaram as opções das características culturais evidenciadas no vídeo acerca de cada país (primeira tarefa) e escreveram o nome do país por baixo da respetiva bandeira (segunda tarefa).

Após os alunos terem terminado o preenchimento do guião, a professora questionou os alunos acerca dos países que viram e se sabiam que nestes países também se fala Português como Língua Oficial. A professora salientou que, além dos países referidos, existem outros países dos continentes africano e asiático onde também se fala Português como Língua Oficial.

A professora propôs a audição de uma gravação da leitura de um poema “Canção do Mestiço” de Francisco José Tenreiro. Antes de realizarem a audição, entregou uma Ficha de Trabalho (anexo 5.2.) com tarefas propostas acerca da pronúncia e léxico da variedade africana, nomeadamente:

Na primeira tarefa, os alunos rodearam as palavras que são pronunciadas de forma diferente. Para facilitar esta tarefa, a professora repetiu a audição do poema duas vezes para os alunos poderem realizar a tarefa com maior facilidade.

Na segunda tarefa, os alunos escreveram qual era a variedade da Língua que estava a ser utilizada no poema.

Na terceira tarefa, os alunos sublinharam as palavras que não conheciam de um conjunto de seis frases e, de seguida, escreveram as frases anteriores mas com palavras do

Português europeu que consideraram que eram as palavras correspondentes às que estavam nas frases (da variedade africana).

A professora confirmou se, na terceira tarefa, todos os alunos sublinharam as palavras desconhecidas das frases apresentadas.

Na quarta tarefa, os alunos referiram outras palavras da variedade africana de que se lembrassem ou que tivessem sido referidas no início da aula pela professora.

Após a realização da Ficha de Trabalho, a professora interrogou os alunos em relação aos locais em que já ouviram falar a variedade africana da Língua Portuguesa e se gostaram de ouvir falar nessa variedade. Os alunos referiram ainda quais os motivos para a sua preferência ou não preferência desta variedade.

Sessão V

Objetivos principais:

- Identificar as imagens dos alunos acerca da Língua Portuguesa, os conhecimentos e as imagens relativas à poesia e às variedades da Língua Portuguesa;
- Identificar as imagens da professora relativas à poesia e às variedades da Língua Portuguesa.

Descrição pormenorizada:

Esta sessão consistiu na aplicação de um Inquérito por questionário final (IQF) aos alunos (anexo 6) e um IQF à docente (anexo 7). No primeiro pretende-se identificar as imagens face à Língua Portuguesa e às variedades da mesma, avaliar as imagens face à poesia e verificar aspetos de sensibilização à VI.

No segundo pretendeu-se identificar as imagens da docente relativamente ao papel da poesia na Língua Portuguesa e às variedades da Língua Portuguesa.

3.5. Descrição das técnicas e instrumentos de recolha de dados

Na implementação do projeto de intervenção, procedemos à recolha de dados ao longo das cinco sessões descritas anteriormente, utilizando mais do que um tipo de técnicas e instrumentos de recolha de dados. A utilização de várias técnicas e instrumentos pareceu-nos mais profícua, pois permitiu a obtenção de dados de diferentes tipos,

proporcionando a possibilidade de cruzamento de informação na etapa da análise de dados.

As técnicas e instrumentos utilizados estão sintetizados na Tabela 2, apresentada de seguida.

Técnica	Instrumento	Dados
Inquirição	Inquérito por questionário: (inicial e final)	Respostas dos alunos
Inquirição	Guião da entrevista (inicial e final)	Respostas da professora cooperante
Observação participante	Bloco de notas	Notas de campo
	Fichas de trabalho dos alunos	Respostas dos alunos

Tabela 2 – Instrumentos e técnicas de recolha de dados

O inquérito por questionário é um instrumento de recolha de informação que se assume como uma das técnicas mais utilizadas no âmbito da investigação sociológica. Consiste na colocação de uma série de perguntas a um conjunto de inquiridos, sendo estes uma amostra representativa de uma população.

O inquérito por questionário pode ter duas variantes de administração: indireta ou direta. Na administração indireta, o próprio inquiridor completa a partir das respostas que são fornecidas pelo inquirido. Na administração direta é o próprio inquirido que o preenche.

Durante a elaboração dos inquéritos por questionário, foi necessário ter em atenção a seleção das perguntas, uma vez que estas devem ser adequadas às características do público-alvo. No nosso caso, tivemos esse aspeto em consideração, pois procurámos redigir um questionário ajustado à faixa etária dos alunos, neste caso do 2.º ano de escolaridade. No questionário seleccionámos questões que pretendiam aferir os conhecimentos e atitudes dos alunos sobre o estudo em causa. Essas questões podem ser classificadas como perguntas abertas, fechadas e de escolha múltipla. As perguntas abertas “permit[em] plena liberdade de resposta ao inquirido” (Pardal & Correia, 2011, p.76) e foram utilizadas quando se pretendia aferir as representações dos alunos relativamente a algo (por exemplo: Se tivesses que dizer a um amigo o que pensas da poesia, quais as palavras que dirias?). As perguntas fechadas tipicamente são

dicotómicas e foram utilizadas para recolher informações biográficas dos alunos (por exemplo: Já residiste em algum país estrangeiro?). Por último, também se recorreu a perguntas de escolha múltipla para aferir o nível de escolaridade dos pais dos alunos (pergunta 5 do anexo 1) e para caracterizar a consciência dos alunos do contacto que já tinham tido com as variedades brasileira e africana da Língua Portuguesa (pergunta 15 do anexo 1). Esta última pergunta pode ser denominada de pergunta em leque fechado pois “o inquirido é convidado a escolher uma entre as várias alternativas apresentadas” (*Ibidem*, p.77).

Ainda relativamente ao questionário, gostaríamos de salientar que recorremos a um dos tipos de escalas para medição de atitudes, os diferenciais semânticos. Estes consistem numa técnica de “observação e medição do significado psicológico que para um indivíduo têm as coisas e particularmente os conceitos” (Ander-Egg, 1974, p. 191). São construídos a partir de pares opostos de adjetivos que se encontram numa escala bipolar de sete pontos, em que o 1 corresponde ao valor mais alto do adjetivo que se encontra à esquerda da escala e o 7 corresponde ao valor mais elevado do adjetivo que se encontra à direita da mesma.

No nosso projeto de investigação, utilizámos apenas uma escala bipolar de cinco pontos para facilitar a sua compreensão e preenchimento a alunos de sete anos. Além disto, foi utilizada esta escala no sentido de incluir um nível neutro (o 3), de forma a permitir aos alunos uma representação neutra.

Tendo em conta que os inquiridos (os alunos) têm alguma tendência a registar as suas respostas sempre no mesmo lado do diferencial semântico, procedemos a uma inversão de pares de adjetivos num dos diferenciais semânticos para dificultar essa forma de atuação (anexo 1).

Em relação ao inquérito por entrevista, este pode ser orientado para temas específicos, ou pode tomar a forma de entrevista não diretiva, possibilitando “a obtenção de uma informação mais rica” (Pardal & Correia, 2011, p.85).

A entrevista caracteriza-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por pouca diretividade por parte do investigador. No que concerne à sua estruturação, temos basicamente dois tipos de entrevista: a estruturada e a não-estruturada. No entanto, pode-se ainda considerar outra variante, conhecida por semi-estruturada.

A entrevista estruturada atende a um grande rigor na colocação de perguntas ao entrevistado, no entanto pode ter como fragilidade o facto de limitar a espontaneidade do entrevistado: “É uma entrevista estandardizada, a todos os níveis: no modo de

formulação das perguntas, na sequência destas e na utilização de vocabulário” (*Ibidem*, p.86).

A entrevista não-estruturada dá uma maior liberdade ao entrevistador e ao entrevistado, como sendo uma conversa livre entre ambos, no entanto não poderão ser sugeridas respostas. “Este tipo de entrevista pode assumir diversas formas, sendo a entrevista não - dirigida e a entrevista dirigida as mais utilizadas na investigação sociológica: a primeira caracteriza-se por uma completa liberdade de conversação e a segunda, embora livre, centra-se num assunto preciso, com as perguntas girando em torno dele” (*Ibidem*, p.86).

A entrevista semi-estruturada, ainda na opinião dos autores supracitados, nem se assume como sendo livre e aberta, nem como sendo orientada para um leque inflexível de perguntas estabelecidas, *a priori*. O investigador elabora um conjunto de perguntas (um guia) suficientemente abertas, que podem surgir à medida do decorrer da conversa e não necessariamente pela ordem pré-estabelecida.

Sendo assim, a entrevista realizada à professora cooperante no início do nosso projeto de intervenção, foi alvo de uma preparação, que consistiu na elaboração de um guião orientador, de modo a que tivéssemos um conjunto de perguntas abertas e fosse enquadrada numa entrevista semi-estruturada. Contudo, neste estudo, devido à falta de tempo, a entrevista teve que ser realizada por escrito pela professora cooperante através das respostas dadas ao nosso guião orientador e, desta forma, a forma como decorreu não permitiu colocar questões além das que estavam no guião. Apesar de ter sido projetada como uma entrevista semi-estruturada acabou por ser realizada de uma forma mais estruturada.

Esta entrevista à professora cooperante centrou-se na procura de um conjunto de imagens e conhecimentos em relação à Poesia e à VI por parte da professora estagiária.

Após a realização de todas as sessões, através do IQF à docente procurámos recolher informações da professora cooperante que auxiliassem na nossa reflexão crítica sobre o projeto, contribuindo para a avaliação do mesmo.

Além das técnicas e instrumentos supracitados, consideramos que neste projeto de investigação, a observação participante teve um papel primordial. Neste tipo de observação, o principal instrumento de pesquisa é o investigador, num contacto direto, frequente e prolongado com os atores sociais e os seus contextos, o que significa que o investigador pode tentar compreender o mundo social e interior dos sujeitos que investiga (Léssard-Hébert *et al.*, 2008). Para que fosse possível recolher dados da observação que fizemos ao longo das sessões, a professora estagiária utilizou a técnica de Bloco de

Notas para irmos retirando Notas de campo, ou seja, informações que nos permitissem enriquecer os dados que íamos coletando.

É também importante referir que as Fichas de Trabalho, realizadas ao longo das sessões II, III e IV, permitiram os registos dos alunos e facilitaram a sua análise, visto que estes evidenciaram as suas conceções e mobilizaram os conhecimentos adquiridos ao longo das sessões nas mesmas.

Por fim, realçamos que todos os instrumentos de recolha de dados foram validados por uma perita da área da Língua Portuguesa da Universidade de Aveiro.

CAPÍTULO IV – Apresentação e Análise dos Dados Recolhidos

4.1. Categorias de Análise

Esta análise terá como foco os objetivos principais do projeto de intervenção já elencados anteriormente:

- 1- Desenvolver a consciência linguística, em particular, a CF. Este desenvolvimento deverá atender à consciência dos grandes constituintes da palavra, em particular da rima; à consciência silábica e à consciência fonémica;
- 2- Promover a leitura de textos poéticos de diferentes variedades da Língua Portuguesa e promover o interesse por este género literário;
- 3- Promover a sensibilização às variedades da Língua Portuguesa através dos textos poéticos.

A análise dos dados também teve em conta o facto de o projeto de investigação ter sido implementado numa turma do 2.º ano do 1.º CEB, ou seja, com crianças com 7 e 8 anos de idade.

Os objetivos norteadores do projeto de investigação e a informação que foi sendo recolhida através da aplicação do inquérito por questionário aos alunos (inicial e final), do inquérito por entrevista (à docente) e das sessões realizadas permitiram-nos a construção de categorias e subcategorias de análise. Esta construção foi realizada utilizando como base um conjunto de leituras efetuadas e a natureza dos próprios dados recolhidos. As categorias de análise criadas são o resultado de um processo complexo, pois derivam de múltiplos fatores em interação. Deste modo, consideramos que estas emergiram da revisão da literatura, dos dados recolhidos e do próprio contexto de intervenção.

De seguida, apresentaremos as categorias e as subcategorias de análise estabelecidas (Tabela 3).

Categories	Subcategories	Dados recolhidos
C.1. Conhecimentos e Imagens da Poesia	C.1.1. Conhecimentos acerca dos elementos distintivos de um poema C.1.2. Imagens da Poesia	Características distintivas dos poemas. Diferenciais semânticos relativos à poesia (inicial e final).
C.2. Consciência Fonológica	C.2.1. Consciência Silábica C.2.2. Consciência Fonémica C.2.3. Consciência da Rima	Realização de divisão silábica. Reconhecimento do fonema inicial de uma palavra dada e escrita de outra palavra. Completamento de estrofes com palavras que rimem.
C.3. Consciência da Variação Intralinguística	C.3.1. Consciência sonora de outras variedades da Língua Portuguesa C.3.2. Consciência das diferenças lexicais da variedade brasileira da Língua Portuguesa C.3.3. Consciência das diferenças lexicais da variedade africana da Língua Portuguesa	Identificação de palavras na variedade brasileira e africana da Língua Portuguesa. Substituição de palavras da variedade brasileira para a variedade europeia. Substituição de palavras da variedade africana para a variedade europeia.
C.4. Variação da Língua Portuguesa	C.4.1. Imagens das variedades brasileira e africana da Língua Portuguesa C.4.2. Práticas dos indivíduos inquiridos relativas à variação intralinguística da Língua Portuguesa C.3.3. Sensibilização às diferenças culturais dos países de língua oficial portuguesa	Diferenciais semânticos relativos às variedades brasileira e africana. Identificação dos contextos de interação com falantes das variedades brasileira e africana. Seleção de características específicas de cada país de língua oficial portuguesa.

Tabela 3 – Categorias, subcategorias de análise e dados recolhidos (através de questões dos inquéritos e/ou das fichas)

De seguida, descreveremos e analisaremos os dados recolhidos segundo as categorias e subcategorias identificadas. Desta forma, far-se-á uma análise dos dados recolhidos desde o início do estudo (dados dos inquiridos por questionário e por entrevista, notas de campo resultantes da observação direta e fichas de registo das sessões) até ao final do projeto (dados dos inquiridos finais de avaliação do projeto), tendo como guia da nossa análise as categorias e subcategorias criadas.

Antes da análise que iremos efetuar, gostaríamos apenas de salientar que, com a aplicação do inquérito por questionário aos alunos, recolhemos um conjunto de dados relevantes para as sessões de intervenção. Um dos primeiros dados que salientamos é a existência de quatro alunos que já residiram num país estrangeiro, possuindo diferentes línguas maternas (tabela 4).

Língua Materna	Número de alunos
Português	22
Português (variedade moçambicana)	1
Espanhol	1
Francês	2

Tabela 4 – Língua Materna dos alunos da turma

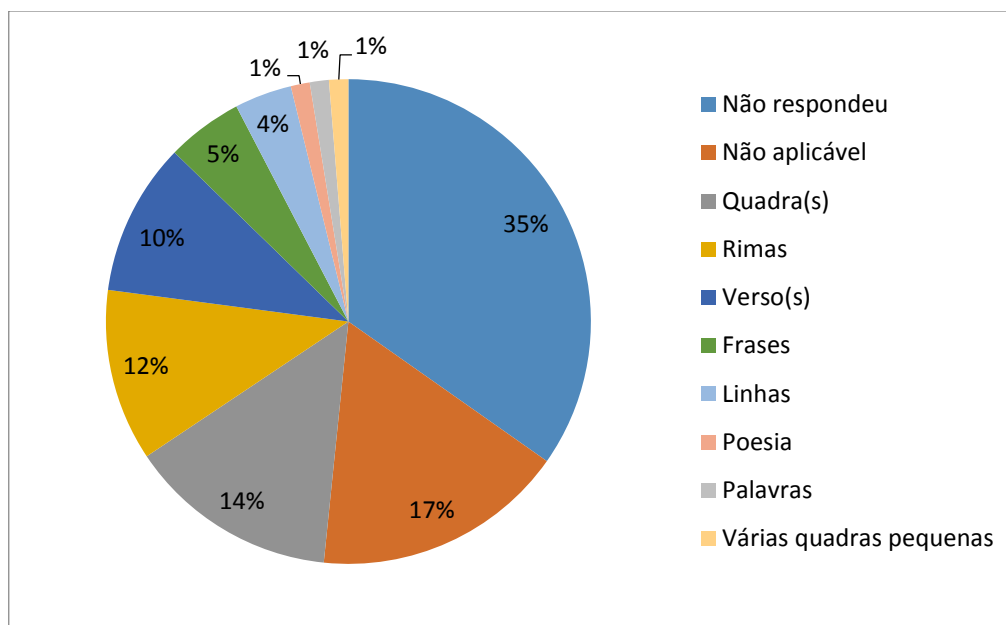
Nesta tabela, podemos verificar que dos quatro alunos que já residiram num país estrangeiro, três têm uma Língua Materna diferente do Português. O aluno que tem como Língua Materna o Português na variedade moçambicana é um aluno que já conhece a variedade e que é importante, como exemplo de um falante de uma das variedades da Língua Portuguesa que foram exploradas nas sessões. A existência de um falante desta variedade também foi importante no sentido de aproximar a variedade e, neste caso, os falantes desta variedade aos outros alunos da turma.

C.1. Conhecimentos e Imagens da Poesia

Através das respostas dadas pelos alunos acerca da poesia no IQI, podemos observar os dados relativos à *Categoria 1 – Conhecimentos e Imagens da Poesia*, em particular a subcategoria *C.1.1. - Conhecimentos acerca dos elementos distintivos de um poema*, através do Gráfico 4, em que verificamos que os alunos referem como características

específicas dos poemas a existência de quadras, versos e rimas (por ordem decrescente de respondentes).

Gráfico 4 – Características dos poemas referidas pelos alunos



O gráfico 4 mostra-nos ainda que uma grande percentagem de alunos (35%) não respondeu à pergunta do IQI acerca das características dos poemas, revelando desconhecimento em relação a esta tipologia textual.

Além desta questão, no IQI existia uma questão com uma frase que os alunos deveriam completar acerca dos poemas (anexo 1). Nesta frase, os alunos deveriam referir que um poema é constituído por versos, que agrupados podemos designar por estrofes. Em relação à palavra “versos”, 12 alunos responderam corretamente, contudo, relativamente à palavra “estrofes”, nenhum aluno respondeu corretamente (a maioria respondeu “quadras”).

Segundo informação fornecida pela docente titular da turma, esta utilizava com pouca frequência os textos poéticos nas aulas de Português. Os resultados obtidos poderão estar relacionados com esta situação. Além deste motivo, também é de referir que os alunos no primeiro ano poderão ter tido pouco contacto com esta tipologia textual, dado ainda estarem na iniciação à escrita.

Na sessão II, em particular, foram mobilizados os conhecimentos dos alunos acerca da Poesia e dos seus elementos distintivos, exemplificando sempre com o poema que estava a ser alvo de atividades nessa sessão e relembrando os alunos das características do mesmo. Na última tarefa, os alunos tiveram que mobilizar todos os

seus conhecimentos acerca da poesia para criarem estrofes com rima e 60% da turma foi capaz de o realizar.

Ainda relativamente a esta categoria e em particular em relação à subcategoria C.1.2. - *Imagens da Poesia*, saliento as respostas dadas pelos alunos no IQI na tabela seguinte (tabela 5).

Imagens dos alunos acerca da Poesia	Exemplos
Imagem da poesia enquanto objeto de aprendizagem	“fácil” (4), “Ensina a escrever”(1), “Escrita sem erros”(1), “Escrevo muitas vezes”(1), “Escrevo muito bem”(1).
Imagem da poesia enquanto objeto afetivo (incluindo a imagem da poesia como objeto estético)	“Divertido/a” (7), “Bonita” (4), “Gosto” (2), “Interessante” (2), “Linda” (2) “Adoro” (2), Carinhosa (1), Engraçada (1), Fixe (1).

Tabela 5 – Imagens da poesia dos alunos

Relativamente a esta subcategoria C.1.2. - *Imagens sobre a poesia*, analisaremos também os dados obtidos no IEI à docente e o IQF.

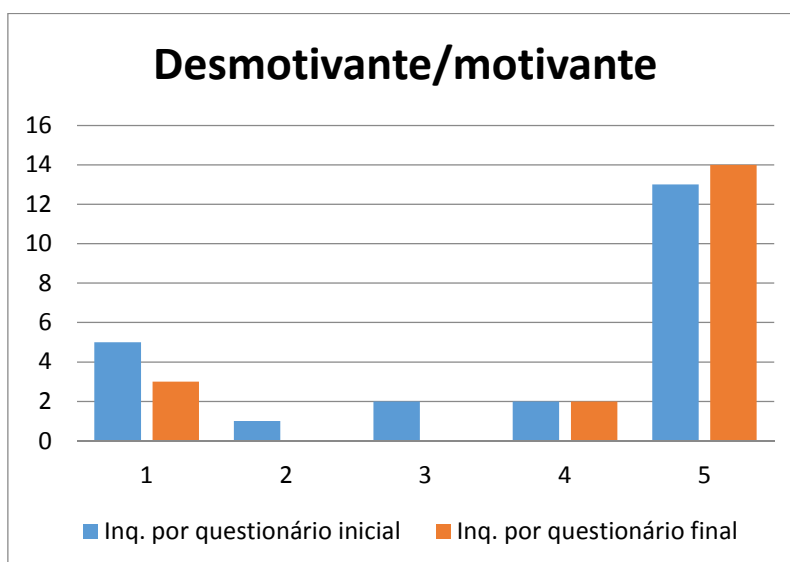
No IEI, a docente refere que “(...) ainda que um pouco tardiamente, percebi a mais-valia que constituía trabalhar a Língua Portuguesa utilizando o texto poético. Este para mim tem funcionado como um ‘tempero’ que melhora o gosto pela atividade.” (anexo 2). Nesta resposta, a docente relaciona o texto poético a algo motivador e que cria gosto e interesse pelas atividades da Língua Portuguesa, ou seja, a sua imagem da poesia é de um objeto afetivo.

Na questão acerca da importância da poesia para a docente, esta refere que “[a] poesia permite uma liberdade de expressão e interpretação da mensagem escrita que não encontro noutros estilos literários e, por isso, adquire grande importância” (*Idem*). Nesta frase, a docente salienta a imagem da poesia enquanto objeto de expressão e também como um estilo em que o leitor pode fazer interpretações muito diversas do que lê (como objeto de aprendizagem).

No IQF, a docente volta a reiterar a ideia inicial, referindo que com o texto poético “[o]s alunos ficam mais motivados para a aprendizagem” e refere ainda que este “(...) enriquece e diversifica o ensino da língua portuguesa” (anexo 7). Neste último excerto, a docente salienta a importância da poesia relacionada com a didática da língua portuguesa, numa perspetiva de aumentar o leque de tipologias textuais a apresentar aos alunos.

Ainda relativamente à categoria C.1.2., analisaremos, de seguida, os diferenciais semânticos presentes (adaptados de Simões, 2006) no IQI e no IQF realizados aos alunos, para conhecer as imagens que os alunos revelavam no início do projeto e no final. Iremos analisar os cinco binómios presentes no diferencial semântico acerca da poesia: Desmotivante/Motivante, Difícil/Fácil, Aborrecida/Divertida, Sem musicalidade/ Com musicalidade e Criativa/ Sem Criatividade, tendo em conta as respostas dos alunos em cinco níveis. O nível 1 corresponde ao extremo do binómio no pólo negativo (por exemplo: muito desmotivante), o nível 2 ao nível seguinte do pólo negativo (por exemplo: desmotivante), o nível 3 a uma atitude intermédia entre os dois binómios (por exemplo: nem fácil, nem difícil), o nível 4 ao primeiro nível do pólo positivo (por exemplo: divertida) e o nível 5 ao extremo do pólo positivo (por exemplo: Com muita musicalidade). A exceção aos cinco binómios é o último (Criativa/ Sem Criatividade) pois este tem começa com o pólo positivo e termina com o pólo negativo.

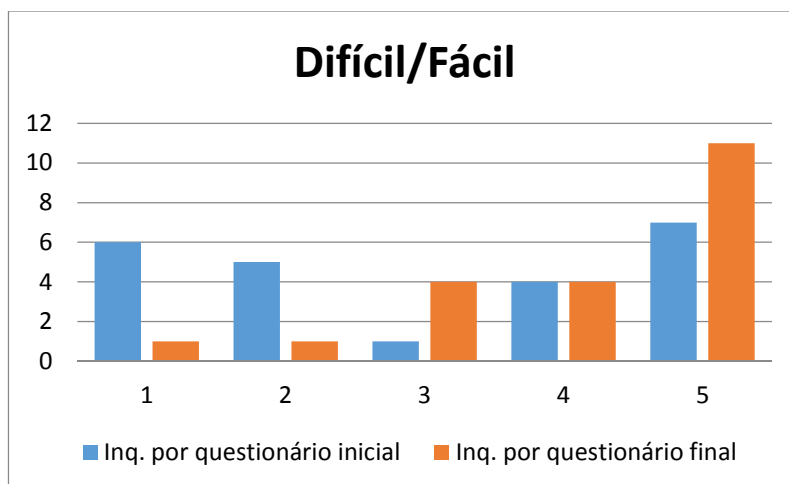
Gráfico 5 – Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Desmotivante/Motivante)



No gráfico 5, podemos observar que os alunos no IQI, davam um maior número de respostas nos níveis 1, 2 e 3 e que no IQF, estas respostas diminuem e aumenta o número de respostas no nível 5. Estes dados permitem-nos perceber que um maior

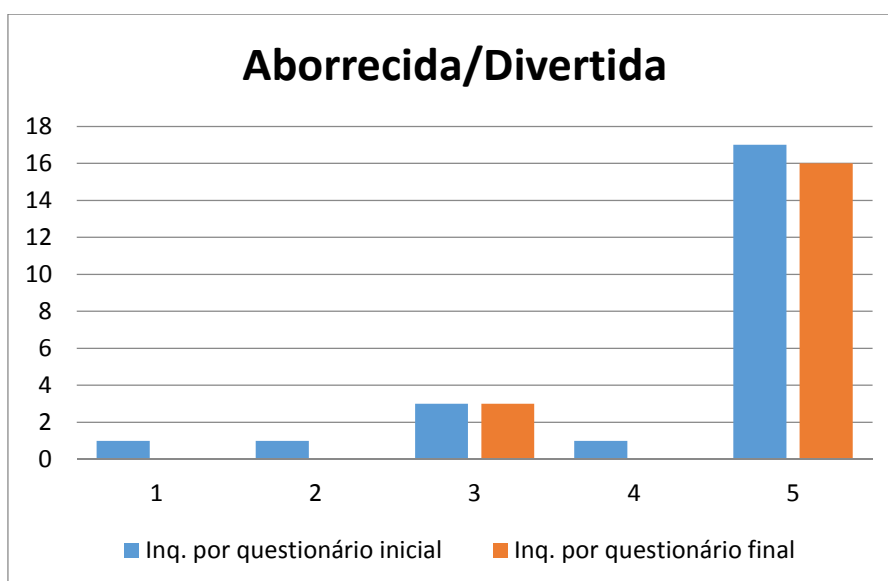
número de alunos considera a poesia mais motivante após as sessões realizadas e que o número de alunos que a considera desmotivante diminuiu.

Gráfico 6 – Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Difícil/Fácil)



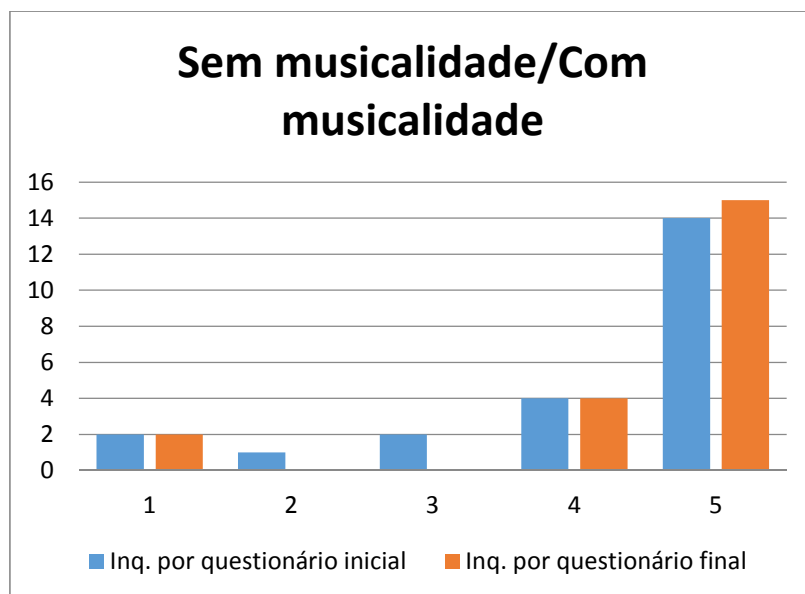
No gráfico 6, podemos observar que os alunos no IQI davam um maior número de respostas nos níveis 1 e 2 e que no IQF, estas respostas diminuem bastante, mantém-se o número de respostas no nível 4 e aumenta o número de respostas no nível 5. Estes dados permitem-nos perceber que um maior número de alunos considera a poesia mais fácil após as sessões realizadas e que o número de alunos que a considera difícil diminuiu. Estes dados poderão estar relacionados com o pouco contacto que os alunos tinham com este tipo de texto e, conseqüentemente, com o desconhecimento das suas características, levando-os a considerarem-no mais difícil.

Gráfico 7 – Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Aborrecida/Divertida)



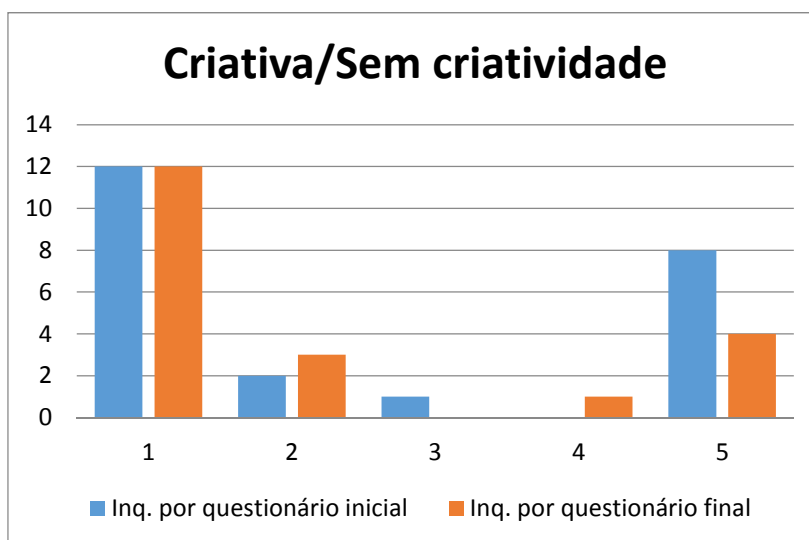
No gráfico 7, podemos observar que os alunos no IQI davam respostas nos níveis 1, 2 e 4 e tal não acontece no IQF. Neste último, os alunos apenas dão respostas nos níveis 3 e 5. Estes dados permitem-nos perceber que existe um deslocamento das respostas iniciais para os níveis 3 e 5, este último mais relacionado com a perspetiva da poesia como sendo divertida. Além disso, o número de alunos que a considera aborrecida diminuiu.

Gráfico 8 – Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Sem musicalidade/Com musicalidade)



No gráfico 8, podemos observar que os alunos no IQI, davam respostas em todos os níveis e tal não acontece no IQF. Neste último, os alunos apenas dão respostas nos níveis 1, 4 e 5. Existe, assim, uma polarização das respostas, ou seja, os alunos ou consideram que a poesia não tem nenhuma musicalidade (nível 1) ou que tem musicalidade (nível 4) ou, ainda, que tem muita musicalidade (nível 5). O número de respostas para o nível 5 aumentou do IQI para o IQF. Este dado poderá estar relacionado com a realização de uma sessão em que se utilizou um poema musicado (Sessão III) e com a eventual associação que os alunos poderão ter feito entre poesia e expressão musical. Durante esta sessão, os alunos evidenciaram grande interesse pela música do poema e memorizaram o refrão para o poderem reproduzir quando o ouviam novamente.

Gráfico 9 – Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Criativa/Sem criatividade)



No gráfico 9, podemos observar que no IQI, 8 alunos responderam no nível 5 e que um grande número de alunos considera a poesia muito criativa (nível 1), tanto no IQI como no IQF. Estas respostas poderão não ser totalmente o reflexo das suas imagens mentais devido aos alunos terem tido grande dificuldade no preenchimento inicial, porque tendiam a responder de acordo com os binómios anteriores (do pólo negativo para o pólo positivo), já referido anteriormente.

Observa-se, no entanto, um aumento de respostas de nível 2, o que poderá pressupor que um maior número de alunos considera a poesia criativa no IQF. Estes dados poderão estar relacionados com as atividades de criar estrofes com versos rimados da Sessão II, em que os alunos precisaram de ser imaginativos e criativos para conseguirem realizar a atividade com sucesso. Consideramos também que a leitura de diferentes poemas poderá ter ajudado os alunos a compreenderem o carácter criativo da poesia, a partir das suas diferentes estruturas (diferentes no ritmo, na rima ou na métrica).

C.2. Consciência Fonológica

Na sessão II, a partir de uma atividade em que os alunos tinham de efetuar a divisão silábica de 7 palavras presentes no poema apresentado, 23 alunos realizaram corretamente a divisão silábica de sete palavras e 2 alunos efetuaram corretamente a divisão silábica de seis palavras. As respostas incorretas foram dadas para uma das palavras com o maior número de sílabas (a palavra "bailarina"), em que os alunos aumentaram o número de sílabas da palavra, mencionando que a palavra tinha 5 sílabas

em vez de quatro. Esta incorreção poderá relacionar-se com o facto de os alunos separarem a primeira sílaba em duas e por considerarem que 3 letras serão demasiadas para apenas uma sílaba.

Deste modo, podemos referir que relativamente à categoria de análise C.2.1. - *Consciência silábica*, praticamente todos os alunos já realizavam a divisão silábica com correcção no início do projeto.

Em relação à atividade seguinte, em que os alunos tinham de escrever palavras que comesçassem pelos sons dados, a grande maioria dos alunos (14 em 26 alunos) conseguiu escrever 4 palavras corretas e escreveram 3 com o som inicial incorreto. Esta atividade permitiu analisar a subcategoria C.2.2. - *Consciência fonémica*.

Tendo como base os resultados destas duas atividades, podemos referir que a consciência silábica está mais desenvolvida do que a consciência fonémica nestes alunos. Esta observação corrobora as leituras realizadas, dado que os autores Sim-Sim (1998) e Veloso (2003) referem que a consciência fonémica é a última a ser adquirida pelas crianças.

Em relação ao desenvolvimento da Consciência da Rima (subcategoria C.2.3.), foram realizadas as seguintes atividades:

- 1) identificação de palavras que rimam (através de correspondência);
- 2) descoberta das palavras que completam uma estrofe e justificação da escolha das palavras;
- 3) pedido de criação de versos que rimem (uma estrofe).

Através da tabela seguinte (tabela 6) podemos referir que 12 alunos revelaram, na primeira atividade, que realizavam as correspondências entre todas as palavras que rimavam e 6 alunos efetuaram as correspondências de 6 palavras em 7 correspondências no total. Estes dados permitem perceber que uma grande parte dos alunos já desenvolveu a sua Consciência da Rima, no entanto, ainda nem todos o fizeram. Esta terá que continuar a ser desenvolvida com atividades que promovam esse desenvolvimento.

Correspondências entre palavras que rimam	N.º alunos
7 correspondências corretas	12
6 correspondências corretas	6
5 correspondências corretas	4
4 correspondências corretas	1
3 correspondências corretas	1
Não respondeu	1

Tabela 6 – Correspondência realizada pelos alunos entre palavras que rimam

Na segunda atividade (anexo 3), 22 alunos conseguiram completar as cinco estrofes com as palavras corretas, 1 aluno completou corretamente 3 estrofes e 2 alunos completaram corretamente 2 estrofes. Podemos então referir que a grande maioria dos alunos conseguiu realizar corretamente o completamento das estrofes. No que respeita à justificação das palavras escolhidas, os alunos manifestaram grande dificuldade na sua realização, dizendo que não sabiam o que escrever. Após ter fornecido algumas orientações acerca do que era pedido na questão, apenas 13 alunos fundamentaram todas as palavras que tinham inserido, 8 alunos justificaram apenas a inserção de uma palavra e 3 alunos não explicaram nenhuma das palavras escolhidas para cada estrofe. A justificação dada pela maioria dos alunos é relativa à rima existente entre as palavras, no entanto, houve alunos que argumentaram a inserção de uma palavra que não era a correta e argumentaram que tinham escolhido uma palavra que rimava dentro do próprio verso e não entre versos (por exemplo: o aluno escolheu a palavra “vulcão” e refere que “escolhi esta palavra porque rima com pão”).

Na terceira atividade, 15 alunos criam versos com rima e 10 alunos não respondem ou a sua resposta não se aplica porque copiam uma estrofe da questão anterior.

No IQF aos alunos, estes tinham uma tarefa em que tinham que encontrar palavras que rimassem com 3 palavras dadas (“nadar”, “canção” e “feliz”). Dos 26 alunos da turma, 24 acertaram nas três palavras que escolheram (92%), 1 acertou em duas palavras e 1 acertou apenas numa palavra. Os alunos manifestaram, assim, algum desenvolvimento na Consciência da Rima nesta tarefa.

C.3. Consciência da Variação Intralinguística

Em relação à subcategoria *C.3.1. – Consciência sonora de outras variedades da Língua Portuguesa*, nas sessões III e IV, os alunos, a partir da audição de um poema da variedade brasileira ou africana, tinham que sublinhar as palavras que consideravam que tinham sido pronunciadas de forma diferente da variedade europeia. Os alunos manifestaram grandes dificuldades na realização desta atividade, pois não costumavam realizar atividades deste tipo. Apesar das dificuldades e, após terem ouvido duas ou três vezes o poema, sublinhavam palavras muito diferentes.

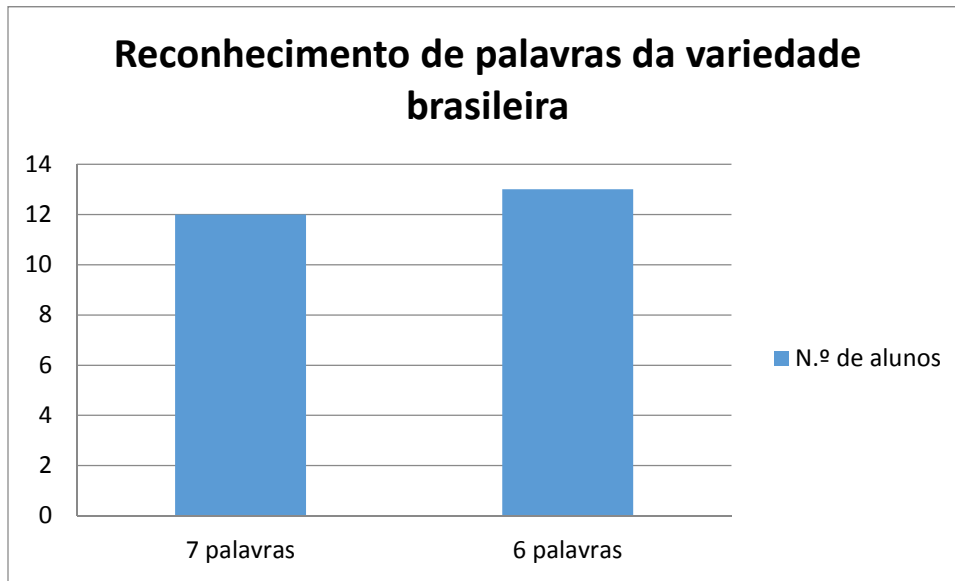
Apesar da heterogeneidade de respostas, na audição do poema “A Bailarina”, as palavras com maior frequência de respostas foram as seguintes: “menina” (20), “pequenina” (20), “estrela” (14), “lugar” (13), “como” (12), “esta” (11), “dormir” (11), “crianças” (11) e “bailarina” (10).

Na audição da áudio gravação do poema “O Mestiço”, as palavras com maior frequência de respostas foram as seguintes: “xadrez” (16), “dois” (15), “grande” (13), “branco” (12), “vê” (12), “adição” (12), “Mestiço” (10), “negro” (10), “tabuleiro” (10), “passando” (10), “alumbrado” (10) e “um” (10).

No IQF, ainda em relação à subcategoria *C.3.1. - Consciência sonora de outras variedades da Língua Portuguesa*, na questão acerca da pronúncia das palavras nas variedades brasileira e africana, todos os alunos reconheceram diferenças na pronúncia das mesmas.

No que diz respeito à subcategoria *C.3.2. - Consciência das diferenças lexicais da variedade brasileira*, foram realizadas atividades para dar a conhecer o léxico desta variedade e no gráfico seguinte observamos as respostas dos alunos a uma das tarefas de reconhecimento de palavras da variedade brasileira.

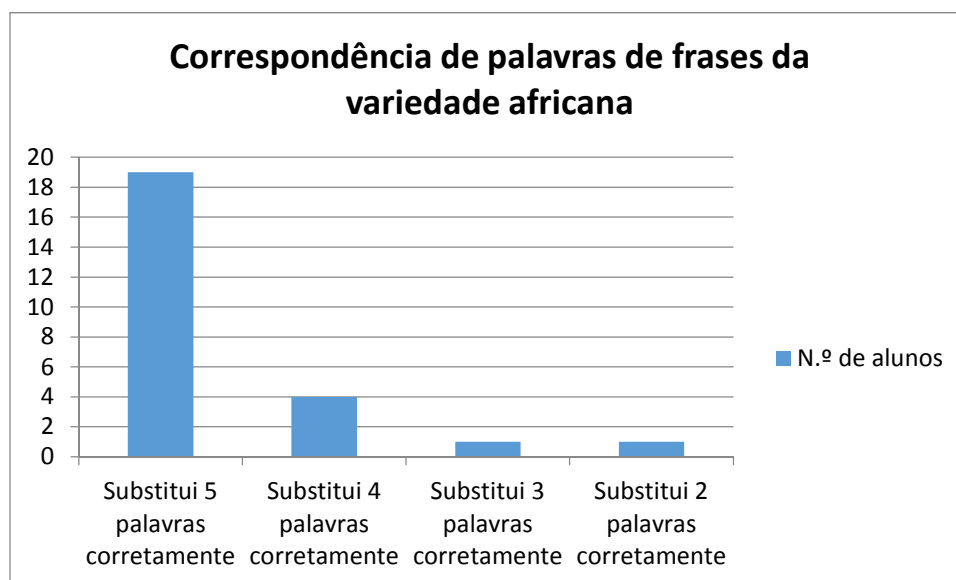
Gráfico 10 - Respostas dos alunos a tarefas de reconhecimento de sete palavras da variedade brasileira inseridas em seis frases



Os dados obtidos através deste gráfico permitem-nos referir que os alunos tiveram alguma facilidade a reconhecer palavras da variedade brasileira quando estas estão inseridas em frases. Na tarefa de correspondência das frases com palavras da variedade brasileira para frases com palavras só da variedade europeia da Língua Portuguesa, os alunos manifestaram algumas dificuldades devido ao facto de não se ter fornecido palavras que auxiliassem na tarefa (anexo 4.2., Ficha de trabalho, questão 3.1.). Os alunos completaram as frases com palavras que faziam sentido na frase, mas que não eram as palavras correspondentes da variedade europeia (por exemplo: a palavra “trem” traduziram como táxi, em vez de comboio, que é a palavra correspondente na variedade europeia).

Relativamente à subcategoria C.3.3. - *Consciência das diferenças lexicais da variedade africana*, as atividades realizadas foram idênticas às realizadas para a variedade brasileira e no gráfico seguinte vemos o número de alunos que é capaz de realizar as correspondências entre as frases que continham palavras da variedade africana e frases apenas com palavras da variedade europeia (o número total de frases eram 5).

Gráfico 11 - Respostas dos alunos a tarefas de correspondência de palavras de frases da variedade africana



No IQF, em relação às subcategorias C.3.2. e C.3.3. (Consciência das diferenças lexicais das variedades brasileira e africana), os alunos foram avaliados a partir de uma questão em que tinham que escrever palavras que tinham aprendido nas sessões e o seu significado em Português europeu. Dos 26 alunos, 8 escreveram duas palavras da variedade brasileira, 12 escreveram só uma palavra da variedade brasileira e 3 alunos escreveram uma palavra da variedade brasileira e outra da variedade africana.

C.4. Variação da Língua Portuguesa

A primeira subcategoria analisada foi a C.4.1. - *Imagens das variedades brasileira e africana da Língua Portuguesa*. Esta subcategoria foi analisada através dos diferenciais semânticos do IQI e do IQF realizados pelos alunos, que nos permitem conhecer as imagens que os alunos possuíam acerca das duas variedades antes do projeto de intervenção e depois do mesmo. No entanto, é importante salientar que os conceitos de variedade brasileira e africana apenas foram utilizados no sentido de facilitar a aprendizagem dos alunos, pois estes consistem numa generalização, tal como acontece com a variedade europeia da Língua Portuguesa. A variedade africana ou brasileira encerram uma grande diversidade de variedades dentro delas (por exemplo: a variedade africana engloba a variedade moçambicana, a variedade angolana e a variedade cabo-verdiana, variedade guineense e variedade são-tomense), contudo, foram utilizadas de forma singular para facilitar uma primeira abordagem com os alunos.

A análise será feita também com base nos cinco binómios presentes em cada diferencial.

Gráfico 12 – Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Feia/Bonita) no inquérito por questionário inicial

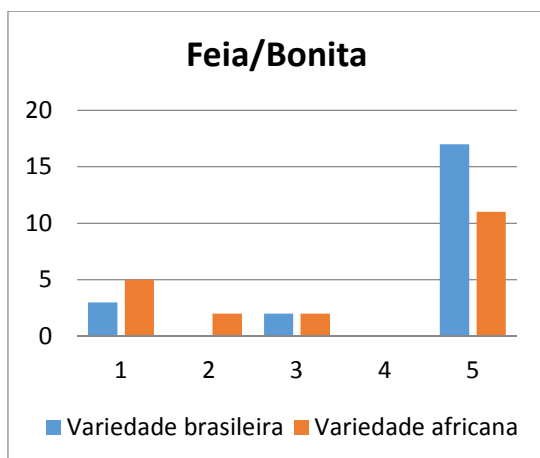
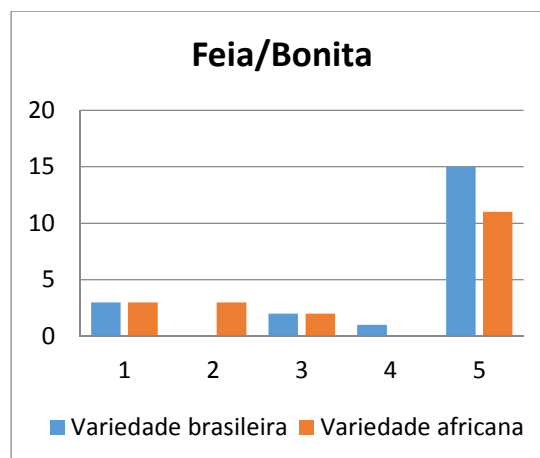


Gráfico 13 - Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Feia/Bonita) no inquérito por questionário final



Os gráficos 12 e 13 permitem-nos observar que não existem grandes diferenças nas perspetivas dos alunos entre o IQI e IQF quanto a considerarem as variedades brasileira e africana feias ou bonitas. Apenas podemos salientar que, no IQI, existe um maior número de alunos que considera a variedade africana feia (5 alunos classificam-na no 1 e 2 alunos classificam-na no 2) em relação ao IQF (3 alunos classificam-na no 1 e 3 alunos classificam-na no 2). O número de alunos total é semelhante, no entanto, diminui o número de alunos que considera a variedade africana no ponto extremo da característica feia. Este dado pode dever-se ao contacto que foi estabelecido entre os alunos e esta variedade e que, poderá ter-se revelado importante para melhorar a imagem que os alunos tinham da mesma.

Gráfico 14 - Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Difícil/Fácil) no inquérito por questionário inicial

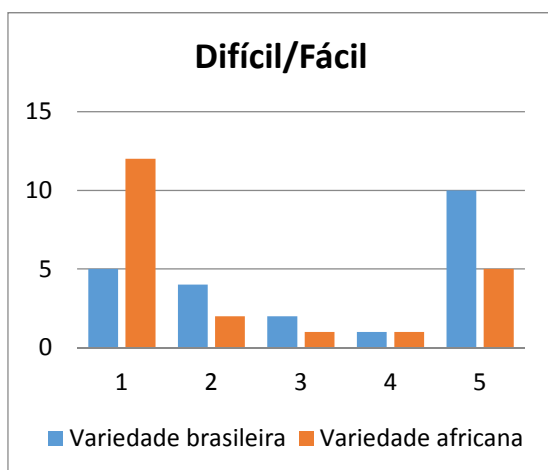
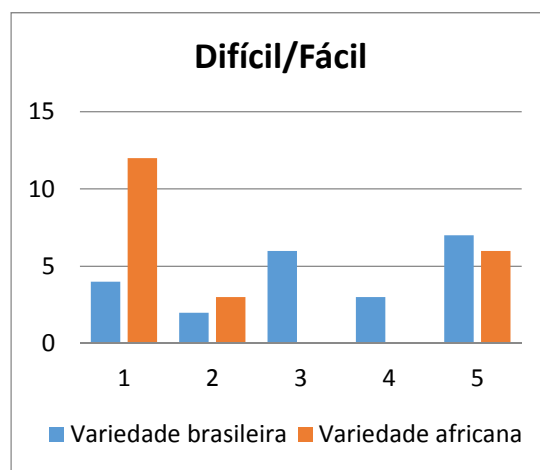


Gráfico 15 – Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Difícil/Fácil) no inquérito por questionário final



Em relação aos gráficos 14 e 15, os dados mostram-nos uma redução do número de alunos que considera a variedade brasileira difícil (no IQI, 9 alunos seleccionam os pontos 1 e 2 e no IQF apenas 6 alunos o fazem). Estes dados poderão relacionar-se com o facto de terem realizado exercícios de identificação de palavras da variedade brasileira e terem tido facilidade em identificar estas palavras. Acresce ainda o facto de os alunos terem demonstrado bastante interesse quando apresentámos o *PowerPoint* sobre a variedade brasileira na Sessão III do projeto e terem evidenciado particular interesse em relação às palavras da variedade brasileira e às correspondentes palavras na variedade europeia.

Ainda relativamente aos mesmos gráficos, é de salientar que os alunos mantêm a imagem da variedade africana como difícil no IQF. Este dado poderá relacionar-se com o facto de os alunos terem manifestado maior estranheza em relação aos sons da mesma e ao seu léxico. Também ao nível do contacto dos alunos com esta variedade, a maior parte deles revelou nunca ter ouvido esta variedade.

Gráfico 16 – Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Inútil/Útil) no inquérito por questionário inicial

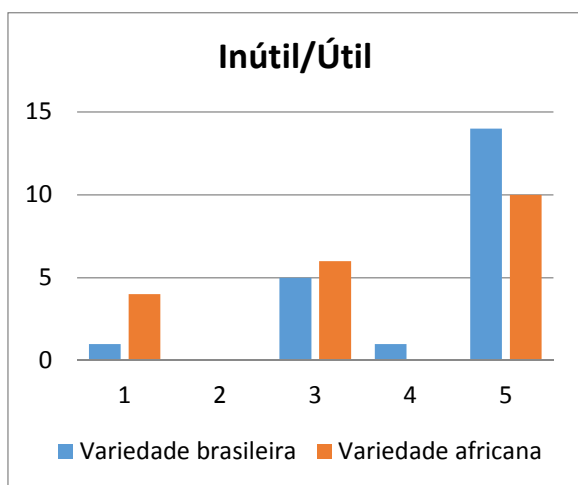
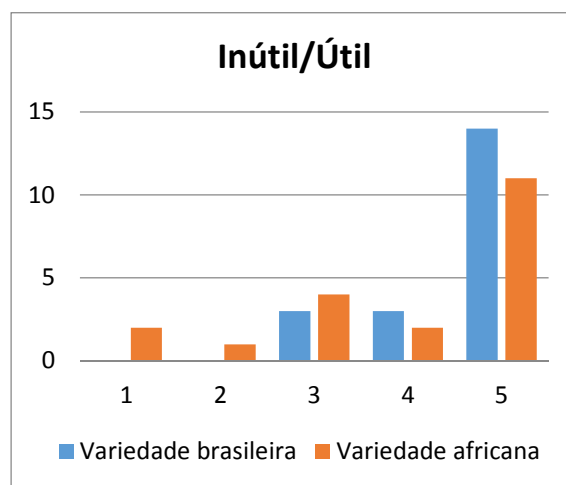


Gráfico 17 – Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Inútil/Útil) no inquérito por questionário final



Relativamente aos gráficos 16 e 17, o número de alunos que respondeu que as variedades estavam no nível 3 (intermédio) diminuiu e o número de alunos que escolheram os níveis 4 e 5 aumentou. Estes dados permitem deduzir que a maior consciência das particularidades destas variedades (sonora e lexical) poderá ter levado a que os alunos lhes atribuam maior utilidade.

Gráfico 18 – Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Pobre culturalmente/Rica culturalmente) no inquérito por questionário inicial

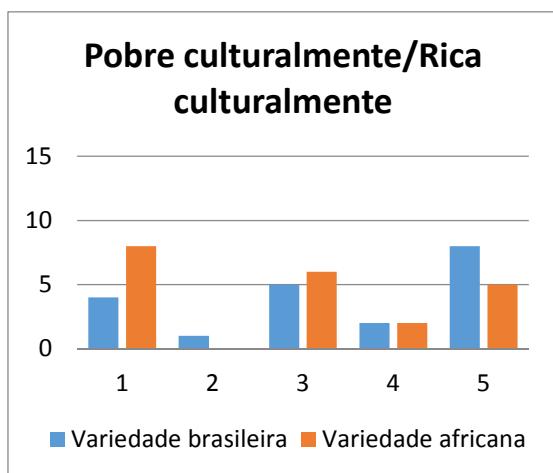
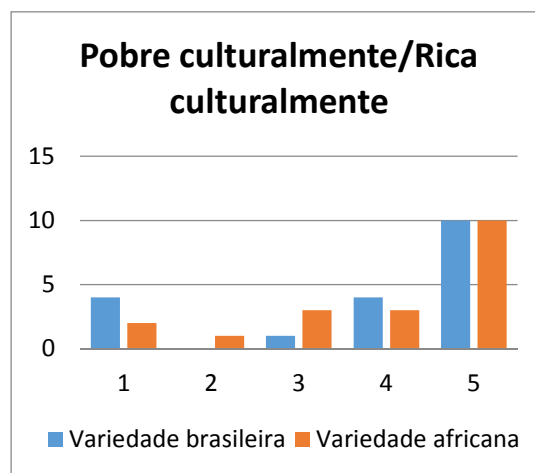


Gráfico 19 – Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Pobre culturalmente/Rica culturalmente) no inquérito por questionário final



No que diz respeito aos gráficos 18 e 19, existe também uma diminuição das respostas no nível 3 e um aumento mais expressivo do número de alunos que escolheram os níveis 4 e 5 (o nível 5 é escolhido por 13 alunos no IQI e passa a ser escolhido por 20 alunos no IQF). Estes dados remetem-nos para a sensibilização às diferenças culturais que foi realizada particularmente na Sessão IV e em que os alunos demonstraram grande interesse em conhecer mais acerca dos países oficiais de língua portuguesa. Pensamos que, poderão ter considerado as variedades brasileira e africana mais ricas culturalmente depois de terem conhecido mais acerca das culturas dos povos destes países.

Gráfico 20 – Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Sem importância política/Com importância política) no inquérito por questionário inicial

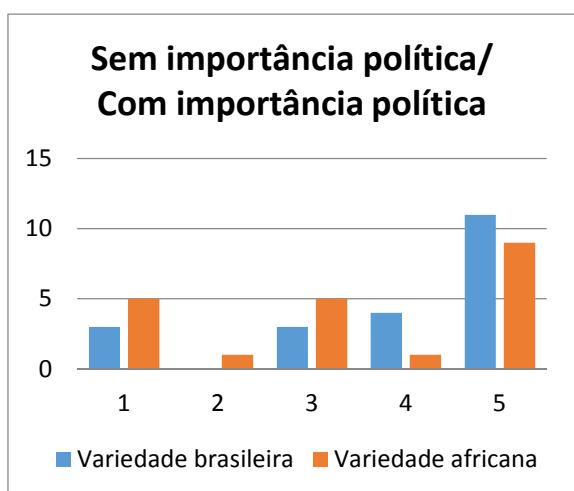
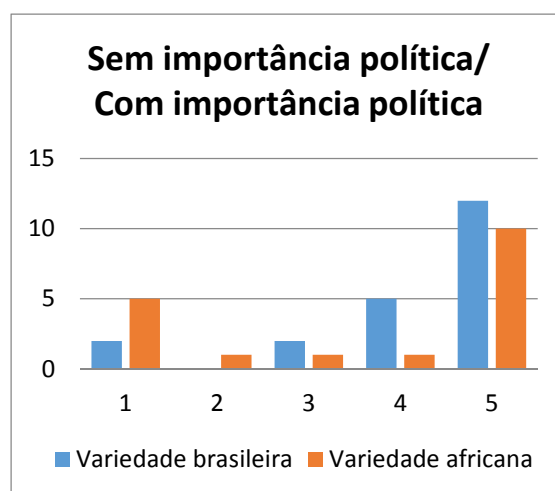


Gráfico 21 – Respostas dos alunos ao diferencial semântico (Sem importância política/Com importância política) no inquérito por questionário final



No que se refere aos gráficos 20 e 21, os alunos demonstram poucas diferenças entre os resultados no IQI e no IQF, no entanto, podemos salientar o decréscimo de respostas no nível 3. Esta diminuição poderá indicar que os alunos perceberam a importância das variedades, no entanto, poderão não estar muito familiarizados com o significado de importância política. Esta possibilidade foi corroborada durante a passagem do questionário porque os alunos perguntavam frequentemente o que queria dizer esta expressão e evidenciam dificuldades em preencher este binómio.

No que concerne à subcategoria C.4.2. - *Práticas dos indivíduos inquiridos relativas à variação intralinguística da Língua Portuguesa*, os alunos referiram no IQI se já tinham contactado com falantes das variedades brasileira e africana e em que situações. Os dados estão resumidos na seguinte tabela (tabela 7).

Contacto \ Variedades	Variedade brasileira	Variedade africana
Nunca ouvi	4	11
Pessoas com quem vivo	3	0
Escola	4	3
Internet	2	0
Televisão	10	2
Cinema	6	0
Livros	5	0
Revistas	5	0
Família	4	0
Amigos	9	1
Outras situações	5	1
Não respondeu	2	3
Resposta não aplicável	4	6

Tabela 7 – Contacto dos alunos com as variedades brasileira e africana da Língua Portuguesa

Nesta tabela, podemos observar que a consciência do contacto com a variedade brasileira é superior à variedade africana e muito diversificada. Em relação à variedade africana, as situações de contacto são muito menores e existem, ainda, 11 alunos (42%) que referem nunca ter ouvido nenhum falante desta variedade. Estes dados poderão relacionar-se com as informações recolhidas através do “Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo” do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, pois este refere que a maior

comunidade de estrangeiros residentes em Portugal é proveniente do Brasil. Desta forma, os alunos poderão ter maior consciência das situações de contacto com falantes da variedade brasileira do que da variedade africana.

Relativamente à subcategoria de análise *C.4.3. - Sensibilização às diferenças culturais dos países de língua oficial portuguesa*, os dados recolhidos na sessão IV permitem-nos referir que, após o visionamento de um vídeo acerca da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, todos os alunos conseguiram responder na Ficha de Trabalho às primeiras questões (anexo 5.2.) em que tinham que selecionar pelo menos uma característica que se relacionasse com o país em questão (entre três opções dadas) e que tivessem visualizado no vídeo. No caso de Angola, Brasil e Moçambique, 11 alunos (44%) conseguiram selecionar duas características específicas de cada país. Além desta tarefa, existia uma segunda tarefa, em que os alunos tinham de escrever o nome do país, associando-o à sua bandeira (para os 5 países abordados na sessão). Dos 25 alunos, 20 associaram as 5 bandeiras aos 5 países, ou seja, 80% dos alunos conseguiram associar o país à sua bandeira e escrever o seu nome. Estes dados e a observação realizada durante a sessão permitem-nos realçar o interesse e a atenção manifestados pelos alunos em relação aos aspectos característicos dos países de língua oficial portuguesa abordados na sessão.

4.2. Síntese global dos resultados

De uma forma sucinta, podemos afirmar que relativamente à categoria *C.1. Conhecimentos e Imagens da Poesia*, os alunos tinham conhecimentos pouco estruturados acerca da poesia no início da intervenção e, ao longo das sessões, foram adquirindo conhecimentos sobre a estrutura do texto poético. Em relação à Imagem da Poesia, alguns alunos consideravam a poesia divertida e fácil. O diferencial semântico aplicado permitiu também observar que os alunos no início do projeto de investigação consideravam, na sua maioria, a poesia motivante, fácil, divertida, com musicalidade e criativa, no entanto, no final do projeto, o número de alunos que escolheu estas características no pólo mais positivo (os níveis 4 e 5) aumentou.

No que se refere à categoria *C.2. Consciência Fonológica*, os alunos manifestaram já ter adquirido a Consciência Silábica e a Consciência da Rima. No entanto, relativamente a esta última, ainda demonstraram algumas dificuldades a referir o motivo de escolherem determinada palavra numa estrofe para que esta rime com outro verso ou ainda de

criarem pequenos versos rimados. Em relação à Consciência Fonémica, uma grande parte dos alunos manifesta dificuldades em identificar os fonemas nas palavras dadas.

Em relação à categoria *C.3. Consciência da Variação Intralinguística*, os alunos evidenciaram que têm consciência das diferenças sonoras entre as variedades brasileira e africana, contudo, quando foi solicitada uma tarefa para identificarem palavras com uma pronúncia diferente, os alunos revelaram muitas dúvidas nessa identificação. Quanto à consciência lexical, a maioria dos alunos reconhece as palavras que são diferentes nas variedades brasileiras e africanas da variedade europeia. Estes também conseguem realizar correspondências entre palavras de uma das duas variedades e a variedade europeia (principalmente quando lhes são fornecidas, à partida, um banco de palavras para selecionarem).

Resumindo a análise dos dados da categoria *C.4. Variação da Língua Portuguesa*, os alunos demonstraram, através do diferencial semântico, mudanças positivas nas suas imagens das variedades, especificamente, ao nível da utilidade e riqueza cultural das mesmas. No entanto, ao nível da dimensão estética (Feia/ Bonita) e da dimensão da aprendizagem (Difícil/ Fácil), a mudança da imagem dos alunos é pouco expressiva.

Ainda na análise desta categoria, os alunos manifestaram uma consciência do seu contacto com as variedades brasileira e africana muito distintas, predominando a consciência das situações de contacto com a variedade brasileira.

Por fim, em relação à sensibilização para as diferenças culturais entre os países de língua oficial portuguesa, os alunos manifestaram muito interesse em saber mais sobre estes países e os resultados obtidos na ficha de trabalho realizada foram muito positivos.

CAPÍTULO V – Conclusões

5. Conclusões

Este relatório teve como principal objetivo dar a conhecer o projeto de investigação que foi desenvolvido e implementado com crianças do 1.º CEB e que recorreu ao texto poético para o desenvolvimento da CF e da consciência da VI.

A construção deste projeto iniciou-se através do desenvolvimento de um enquadramento teórico que nos permitisse reunir um conjunto de conhecimentos sustentados bibliograficamente acerca das temáticas que iríamos trabalhar na implementação do projeto. O planeamento e a delineação do projeto foram realizados a partir do estabelecimento de duas questões de investigação que o nortearam. Estas duas questões eram as seguintes:

1) Como desenvolver a consciência fonológica em alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico através de textos poéticos?

2) Qual o contributo da abordagem do texto poético no desenvolvimento da consciência da variação intralinguística da Língua Portuguesa em alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Em relação à primeira questão orientadora do projeto de intervenção, consideramos que a CF poderá ser desenvolvida através de um conjunto de atividades que permitam o desenvolvimento das suas várias componentes: consciência silábica, intrassilábica e fonémica. Estas atividades foram facilitadas pelas características específicas do texto poético, pois este tem um ritmo e aspetos fónicos diversos do texto em prosa e que potenciam a sua utilização com este objetivo. No que diz respeito, por exemplo, à Consciência Rimática, o texto poético tem a mais-valia de possuir frequentemente versos com rima, facilitando o seu uso com o objetivo do desenvolvimento da identificação e da criação de rimas pelos alunos.

No que concerne à segunda questão orientadora, os alunos manifestaram uma atitude de curiosidade e abertura face à VI da Língua Portuguesa. No início da implementação do projeto, verificámos que grande parte dos alunos desconhecia as variedades da Língua Portuguesa e, no final, conseguiram mencionar as duas variedades apresentadas.

Consideramos que a abordagem do texto poético para fomentar esta consciencialização poderá ter sido profícua, porque os alunos se mostraram bastante interessados nas duas audições dos poemas das variedades brasileira e africana. Além do interesse manifestado pelas variedades em si, os alunos inicialmente revelaram que consideravam a poesia divertida e, desta forma, a aprendizagem das variedades da Língua Portuguesa

poderá ter sido realizada de uma forma mais lúdica, “permitindo à[s] criança[s] brincar com a linguagem” (Barreira & Cacalvanti, 2009, p.4). Salientamos ainda que a exploração das diferenças lexicais entre as variantes do Português permitiu a consciencialização das mesmas e o enriquecimento lexical dos alunos. Os alunos revelaram no final do projeto que tinham aprendido novas palavras de cada uma das variedades.

A sensibilização que foi realizada relativamente às diferenças culturais dos países de língua oficial portuguesa pareceu-nos que complementou a consciencialização à VI porque os alunos inicialmente não tinham informações acerca de outros países onde se falava a Língua Portuguesa como língua oficial. A sessão dedicada a esses países mostrou-se muito enriquecedora e os alunos levantaram várias questões relativamente às informações que foram sistematizadas sobre cada um dos países.

Pensamos ainda que o desenvolvimento da Consciência Fonológica poderá estar relacionado com o desenvolvimento da consciência da Variação Intralinguística, porque o primeiro poderá facilitar a maior consciencialização das diferenças fonéticas e lexicais entre as variedades da mesma língua. Consideramos como hipótese que o desenvolvimento da capacidade para explicitamente reconhecer, distinguir e manipular as estruturas sonoras básicas das línguas (Anthony & Francis, 2005; Freitas, Alves, & Costa, 2007; Sim-Sim, Ramos, & Santos, 2006) permite aos alunos ter maiores ferramentas linguísticas para perceber as diferentes variedades de uma mesma língua.

Complementando esta ideia, Dodd, So e Lam (2008) afirmam que o desenvolvimento da Consciência Fonológica pode depender do grau de semelhança entre a estrutura fonológica das línguas (nesta caso, das variedades de uma mesma língua) a aprender. As línguas que partilham repertórios fonémicos, estruturas silábicas e sistemas de escrita comuns promovem nos alunos a aprendizagem da sua distinção e um maior desenvolvimento de capacidades de análise e manipulação fonológica.

Destacando agora alguns aspetos que nos parecem menos positivos da implementação do projeto de investigação, julgamos que o número de atividades para cada sessão deveria ter sido superior para que o desenvolvimento de determinadas competências pudesse ser mais efetivo. Salientamos, a título exemplificativo, a consciência fonémica em que os alunos revelaram bastantes dificuldades e em que seria muito importante a continuidade da realização de um maior número de tarefas direcionadas para esta competência. Também ao nível da VI, parece-nos que seria relevante que os alunos adquirissem consciência das diferenças morfossintáticas entre as variedades brasileira e africana da Língua Portuguesa.

Outro dos aspectos que consideramos menos positivo foi o tempo disponível para a realização das sessões, pois este foi muito reduzido devido à docente titular da turma estar a preparar os alunos para os testes intermédios do 2.º ano. Este constrangimento temporal não permitiu que se fizesse um maior número de sessões e que se pudesse aprofundar melhor cada uma delas. Apesar disso, foram realizadas sessões fora do horário da Prática Pedagógica Supervisionada para tentar colmatar este constrangimento.

Além dos constrangimentos temporais, a docente titular da turma, inicialmente, não se mostrou muito recetiva à realização das sessões do projeto de investigação, porque considerava que estas poderiam prejudicar os alunos, dado que estes deveriam estar focados na aprendizagem dos conteúdos das várias disciplinas, em particular, de Matemática e Português, em que teriam que realizar testes intermédios. Esta atitude da docente foi sendo alterada à medida que o projeto foi implementado, dado o interesse manifestado pelos alunos e também por esta perceber que poderia ser uma mais-valia para os mesmos. O contacto e a aquisição de novas competências relacionadas com os textos poéticos passou a ser relevante para a docente pois esta tipologia textual poderia ser alvo de avaliação no teste intermédio.

Após elencar todo um conjunto de constrangimentos que surgiram aquando da implementação do projeto de investigação, gostaríamos agora de referir que após a sua conceção e implementação, surgiu um conjunto de ideias para um novo ciclo de Investigação-Ação neste mesmo contexto educacional. Estas ideias prendem-se com a análise dos resultados obtidos durante a implementação do projeto.

Pensamos que seria profícuo realizar novas sessões com os alunos, como por exemplo:

- 1) escrita de poemas para os alunos poderem mobilizar os conhecimentos acerca do texto poético e de desenvolverem a sua imaginação e criatividade;
- 2) desenvolvimento de outros aspetos da CF, nomeadamente, a consciência intrassilábica e fonémica;
- 3) sensibilização para a importância da aprendizagem de outras variedades de uma mesma língua e também para a aprendizagem de línguas diferentes, dada a sua importância no desenvolvimento cognitivo dos alunos.
- 4) respeito pelas variedades da Língua Portuguesa, em especial, sensibilizar para o respeito pelas diferenças linguísticas e também para as diferenças culturais e sociais associadas.

Para finalizar, consideramos que este projeto de investigação fomentou, sobretudo, o nosso interesse pela investigação aliada à prática educativa e permitiu-nos compreender os contributos que a mesma pode dar a uma ação que deve ser sempre bem fundamentada teoricamente. A investigação sobre a temática deste relatório permitiu-nos conhecer melhor os fundamentos teóricos da mesma e poder delinear e implementar um projeto com uma atitude reflexiva e investigativa.

Num projeto em que a tónica incidu na poesia aliada à CF e à VI, pensamos assim que este fomentou em nós aprendizagens significativas no âmbito de práticas de desenvolvimento destas competências. Este desenvolvimento suscitou a curiosidade de continuar a aprender mais sobre as temáticas e sobre a forma mais motivadora de as tornar parte integrante da aprendizagem do Português pelos alunos do 1.º CEB.

6. Referências Bibliográficas

- Adesope, O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207-245.
- Albuquerque, C. (2003). A avaliação do processamento fonológico nas dificuldades da aprendizagem da leitura. *Psychologyca*, 34, 155-176.
- Ander-Egg, E. (1974). *Introducción a las técnicas de investigación social* (4.ª ed.). Buenos Aires: Ed. Humanitas.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Barreira, C. & Cavalcanti, J. (2009). O Ensino Precoce de Língua Estrangeira e a Literatura para a Infância: diálogo de encantamento. *Saber & Educar*, 14. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cabral, M. (2003). *Como abordar... o texto poético*. Porto: Areal Editores.
- Camarneira, I. (2007). *Cultura Linguística: um Estudo com Alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Capellini, S. A., Padula, N. A., Santos, L. C., Lourenceti, M. D., Carrenho, E. H. & Ribeiro, L. A. (2007). Desempenho em consciência fonológica, memória operacional, leitura e escrita na dislexia familiar. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 19(4), 374-380.
- Cervera, J. (2003). *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Cintra, L. & Cunha, C. (2005). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (18.ª ed.). Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Correia, I. S. C. & Gonzalez, R. M. R. (2012). Aqui há Som: Consciência Fonológica e Diversidade Textual (pp. 68-74). *EXEDRA Revista Científica ESEC*.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/DLPO/poesia> [consultado em 15-11-2013].
- Dodd, B. J., So, L. K. H., & Lam, K. K. C. (2008). Bilingualism and learning: The effect of language pair on phonological awareness abilities. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 13(2), 99-113.
- Ferreira, C. (1980). *Brincar também é poesia. Poemas de que as crianças gostam*. Lisboa: Plátano Editora.
- Ferreira, C. A. (2012). *Promoção e Mediação de Poesia junto de Crianças de Pré-Escolar*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: DGIDC.
- Fox, B., & Routh, D. K. (1975). Analyzing spoken language into words, syllables, and phonemes: A developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4(4), 331-342.
- Gomes, J. A. (1991). *Literatura para Crianças e Jovens*. Lisboa: Caminho.
- Gomes, J. A. (1993). *A poesia na literatura para a infância*. Rio Tinto: ASA.
- Gomes, J. A. (2001). A Literatura para crianças em Portugal: breve historial crítico. In Câmara Municipal de Lisboa. *Histórias para gente de palmo e meio – Literatura portuguesa para crianças e jovens* (pp. 11-30). Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.
- Gonçalves, P. (2000). Para uma aproximação Língua-Literatura em português de Angola e Moçambique. *Via Atlântica*, (4), 212-223.
- Guedes, T. (2002). *Ensinar a poesia*. Porto: ASA.
- Heilmair, H. P. (1998). Realidade sociolinguística de alunos cabo-verdianos em Portugal. Interferências do crioulo de Cabo Verde no Português. *O ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Jean, G. (1989). *Na escola da poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jolibert, J. (1994). *Formando Crianças Produtoras de Textos*. Brasil: Artes Médicas.

- Júdice, N. (1998). *As máscaras do poema*. Lisboa: Aríon Publicações, Lda.
- Léssard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico na infância*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Magalhães, V. F. (2009). Literatura Infantil. In *Sobressalto e Espanto: Narrativas literárias sobre e para a Infância, no Neo-Realismo português* (pp. 125-156). Lisboa: Campo da Comunicação.
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística: um estudo com futuros professores do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- McNiff, J. (2002). *Action research: principles and practice*. London: Routledge.
- Melo, I.M. (2011). *Da Poesia ao Desenvolvimento da Competência Literária: Propostas Metodológicas e Didáticas para o Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, M. (2005). *A investigação-ação na formação em supervisão no ensino do inglês*. Braga: Universidade do Minho.
- Mota, M. A. (2001). Variação e diversidade linguística em Portugal. *Mais Línguas, mais Europa: celebrar a diversidade linguística e cultural da Europa* (pp. 27-34). Lisboa: Edições Colibri.
- Pardal, L. & Correia, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, L. A. & Graça, L. (2009). *Actividades para o ensino da língua. Cadernos PNEP. Programa Nacional de Ensino do Português 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Perry, A. Y. (1997). *Poetry across the curriculum: an action guide for elementary teachers*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Pinson, J. C. (2011). *Para que serve a poesia hoje?* (J. Almeida, Trad.). Porto: Deriva.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Reis, C. et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rios, C. (2011). *Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica*. Viseu: PsicoSoma.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- SEF (2013). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2012*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- Silva, V. M. A. (1981). "Nótula sobre o conceito de literatura infantil" in Domingos Guimarães de Sá. *Literatura Infantil em Portugal*. Braga: Editorial Franciscana.
- Sim-Sim, I., Ramos, C. & Santos, M. (2006). O desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da decifração. In I. Sim-Sim (Ed.), *Ler e ensinar a ler* (pp. 63-77). Porto: Asa Editores.
- Simões, A. R. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Simões, A. & Araújo e Sá, M. H. (2002). A pertinência de um trabalho escolar sobre a diversidade intralinguística. In *Didática das Línguas e Literaturas em Portugal: Contextos de Emergência, Condições de Existência e Modos de Desenvolvimento* (pp.81-90). Coimbra: Pé de Página Editores.

Anexos

Anexo 1 - Inquérito por questionário aos alunos

Questionário

Este questionário enquadra-se no projeto “A Poesia no 1.º Ciclo: Consciência Fonológica e Variação Intralinguística”, levado a cabo no âmbito da Unidade Curricular de Seminário de Investigação Educacional B2 do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. O questionário é anónimo e deves responder de forma individual.

Agradeço desde já a tua participação.

1. Idade: ____ anos 2. Género: feminino masculino
3. Profissão do pai _____ 4. Profissão da mãe _____
5. Preenche o quadro abaixo, colocando uma cruz relativa às habilitações literárias do teu pai e da tua mãe:

Habilitações Literárias	Pai	Mãe
1. Não sabe ler nem escrever		
2. Sabe ler e escrever mas não tem diploma da 4.ª classe		
3. 1.º Ciclo do Ensino Básico (4.ª classe)		
4. 2.º Ciclo do Ensino Básico – 6.º ano (antigo 2.º ano, antigo Ciclo Preparatório)		
5. 3.º Ciclo do Ensino Básico – 9.º ano (antigo 5.º ano)		
6. Ensino Secundário – 12.º ano (antigo 7.º ano)		
7. Ensino Superior Politécnico (bacharelato)		
8. Ensino Superior Universitário (licenciatura, mestrado ou doutoramento)		

6. Já residiste em algum país estrangeiro? Sim Não

Se a resposta foi sim: 6.1. Qual? _____

6.2. Durante quanto tempo (mínimo de 3 meses)? _____

6.3. Falas a língua desse país? Sim Não Pouco

7. Qual é a tua Língua Materna?

8. O que é para ti a Língua Portuguesa?

9. Se tivesses que dizer a um amigo o que pensas da Língua Portuguesa, quais as palavras que dirias.

1- _____ 2- _____ 3- _____

10. Se tivesses que dizer a um amigo o que pensas da poesia, quais as palavras que dirias.

11. O poema é composto por um conjunto de _____ que agrupados podemos chamar de _____.

12. Os poemas são escritos de forma diferente da prosa. Refere três características que os poemas têm e que não observas na escrita em prosa.

1- _____ 2- _____ 3- _____

13. Preenche o quadro abaixo representado, de acordo com o que pensas sobre a poesia. Coloca uma cruz num espaço mais ou menos próximo da direita ou da esquerda, conforme a tua opinião em cada parâmetro. Para mim, a **poesia** é:

	1	2	3	4	5	
1. Desmotivante						Motivante
2. Difícil						Fácil
3. Aborrecida						Divertida
4. Sem musicalidade						Com musicalidade
5. Criativa						Sem criatividade

14. A Língua Portuguesa é composta por diferentes variedades, além do Português Europeu. Quais são as variedades que conheces?

15. Quanto às diferentes variedades, coloca uma “cruz” nas situações em que já ouviste falantes dessas variedades?

Variedades	Variedade Brasileira	Variedade Africana
Contacto		
Nunca ouvi		
Pessoas com quem vivo		
Escola		
Internet		
Televisão		
Cinema		
Livros		
Revistas		
Família		
Amigos		
Outras situações		

15.1. No caso de teres colocado “Outras situações”, podes descrever em que situações ouviste outras variedades do Português?

16. Preenche o quadro abaixo representado, de acordo com o que pensas sobre as variedades da Língua Portuguesa. Coloca uma cruz num espaço mais ou menos próximo da direita ou da esquerda, conforme a tua opinião em cada parâmetro.

16.1. Para mim, a **variedade brasileira** da Língua Portuguesa é:

	1	2	3	4	5	
1. Feia						Bonita
2. Difícil						Fácil
3. Inútil						Útil
4. Pobre culturalmente						Rica culturalmente
5. Sem importância política						Com importância política

16.2. Para mim, a **variedade africana** da Língua Portuguesa é:

	1	2	3	4	5	
1. Feia						Bonita
2. Difícil						Fácil
3. Inútil						Útil
4. Pobre culturalmente						Rica culturalmente
5. Sem importância política						Com importância política

Anexo 2 – Inquérito por entrevista à docente

Guião de inquérito por entrevista à professora

Hoje é dia ____ de abril de 2014, são ____ horas e ____ minutos e estamos a realizar esta entrevista na _____ (escola), eu, Maria do Rosário Gonçalves Ochoa de Castro e a professora _____.

Esta entrevista enquadra-se no projeto “A Poesia no 1.º Ciclo: Consciência Fonológica e Variação Intralinguística”, levado a cabo no âmbito da Unidade Curricular de Seminário de Investigação Educacional B2 do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Trata-se de uma entrevista semiestruturada, audiogravada e que será depois sujeita a transcrição. Concorda com a audiogravação e posterior transcrição?

Agradeço desde já a sua disponibilidade e a sua participação.

0. Introdução

a) Idade: ____ anos b) Género: feminino masculino

c) Preencha o quadro abaixo, colocando uma cruz relativa às suas habilitações literárias:

Habilitações Literárias	
1. Ensino Secundário – 12.º ano (antigo 7.º ano)	
2. Ensino Superior Politécnico (bacharelato) concluído em ____ (ano)	
3. Ensino Superior Universitário Licenciatura concluída em ____ (ano) Mestrado concluído em ____ (ano) Doutoramento concluído em ____ (ano)	

d) Fez formações contínuas na área disciplinar da Língua Portuguesa ao longo da sua vida profissional? Sim Não

Se respondeu sim: Sobre que temáticas?

1. Como é que caracteriza a Língua Portuguesa?
 - 1.1. Qual é a importância da Língua Portuguesa no mundo?
 - 1.2. Qual é a sua relação com a Língua Portuguesa?
2. No ensino da Língua Portuguesa, considera o uso do texto poético como um texto que promove o ensino da Língua Portuguesa? Porquê?
 - 2.1. Que importância tem para si a poesia?
 - 2.2. Conhece autores de poesia que escrevam nas variedades brasileira ou africana da Língua Portuguesa?
3. Utiliza nas suas aulas exemplos de outros textos de outras variedades da Língua Portuguesa?
 - 3.1. De que variedades?
 - 3.2. Que tipo de texto?
4. Considera importante sensibilizar os alunos para as diferentes variedades da Língua Portuguesa?
5. De que forma é que considera que se pode desenvolver um trabalho de sensibilização para as diferentes variedades da Língua Portuguesa através de poemas?
6. Gostaria de acrescentar algum dado relativamente ao assunto em causa?

Anexo 3 – Sessão II

1.º Ciclo do Ensino Básico

Ano letivo de 2013 / 2014

Português



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas
de
Esgueira

Nome: _____ Data: ___ / ___ / _____

1. Lê com atenção o texto e responde às seguintes questões:

A Bailarina

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré,
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá,
mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si,
mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda com os bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.

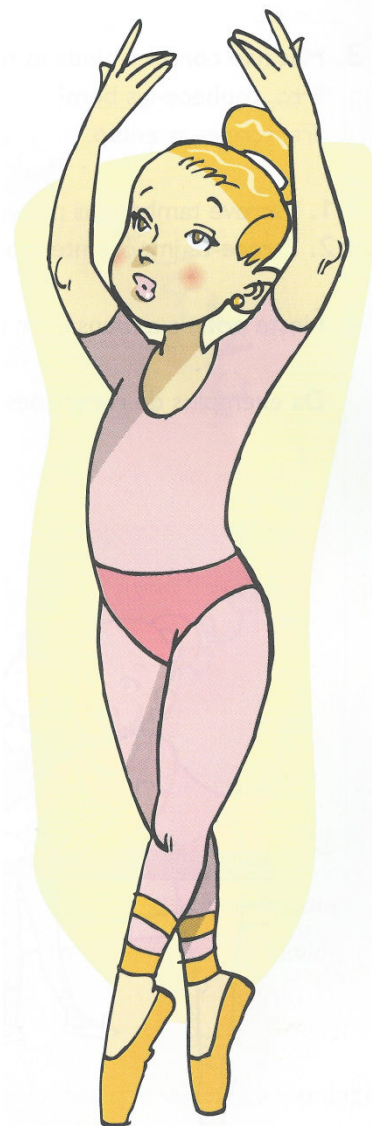
Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças
e também quer dormir como as outras crianças.

Cecília Meireles (poetisa de nacionalidade brasileira)

Obra Poética



	1.1. Pinta a verde o número de círculos correspondentes ao número de sílabas de cada palavra.	1.2. Escreve palavras que comecem com o som da letra sublinhada.
Palavras	Número de sílabas	Palavras
<u>M</u> enina	○ ○ ○ ○ ○	
Peque <u>n</u> ina	○ ○ ○ ○ ○	
<u>B</u> ailarina	○ ○ ○ ○ ○	
Pon <u>t</u> a	○ ○ ○ ○ ○	
<u>P</u> é	○ ○ ○ ○ ○	
Co <u>r</u> po	○ ○ ○ ○ ○	
Olho <u>s</u>	○ ○ ○ ○ ○	

1.3. Rodeia no poema a vermelho os versos que se repetem na sua totalidade.

1.4. Liga as palavras do poema que rimam:

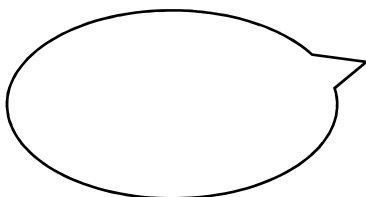
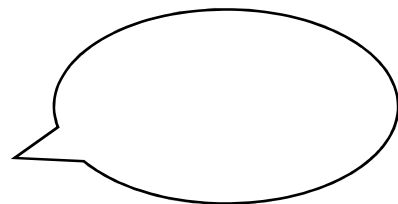
(ré) (menina) (fá) (véu) (ar) (si) (danças)

(pequenina) (sorri) (pé) (lá) (bailarina) (lugar) (crianças)

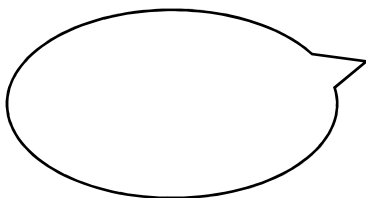
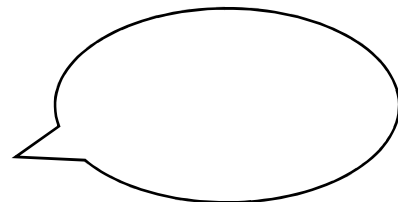
2. Completa as estrofes seguintes com as palavras que estão no retângulo. Justifica a tua escolha nos balões respetivos.

mel	vulcão	voar	canção	levar
-----	--------	------	--------	-------

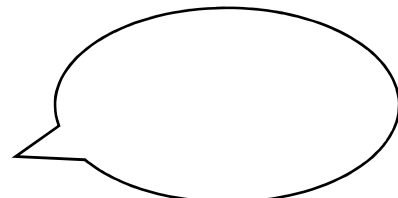
Com palavras sussurradas
ou pintadas num papel
faço festas acarinho
quem não tem nem pão nem _____.



Com palavras a galope
no rodar de uma _____
de repente sou cavalo
flor vermelha rio _____.



Com palavras tenho asas
que me levam a _____
com palavras vou tão longe
quanto o sonho me _____.
(excerto de “Palavras” de José Fanha)



3. Cria um conjunto de versos que rimem, tal como nas estrofes anteriores.

4. Indica a língua em que está escrito o poema. _____

5. Refere a variedade da língua utilizada no poema. _____

Anexo 4 – Sessão III

Apresentação em PowerPoint “Língua Portuguesa – Variedade Brasileira”



Língua Portuguesa

Variedade Brasileira

A descoberta do Brasil

O Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral, um navegador português, em 1500. Esta foi uma das descobertas mais importantes da História dos Descobrimentos Portugueses.



A Língua Portuguesa no Brasil

- Os portugueses que colonizaram o Brasil ensinaram a Língua Portuguesa aos habitantes dessa terra.




Hoje, o Brasil é o país com o maior número de pessoas que falam Português (194, 9 milhões).

Português do Brasil e Português europeu

Palavras do Português do Brasil	Palavras do Português europeu
Apontador	Afia-lápis
Bombeiro	Canalizador
Pedestre	Peão
Geladeira	Frigorífico
Ônibus	Autocarro
Bala	Rebuçado
História em quadradinhos	Banda desenhada
Café da manhã	Pequeno almoço

Ouvir poema musicado de Cecília Meireles

- <http://www.youtube.com/watch?v=qrVEUhKPF3g>

1.º Ciclo do Ensino Básico	 GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA
Ano letivo de 2013 / 2014	
Português	Agrupamento de Escolas de Esgueira
Nome: _____ Data: ___ / ___ / ____	

1. Ouve com atenção a leitura do poema e responde às seguintes questões:

A Bailarina

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré,
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá,
mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si,
mas fecha os olhos e sorri.

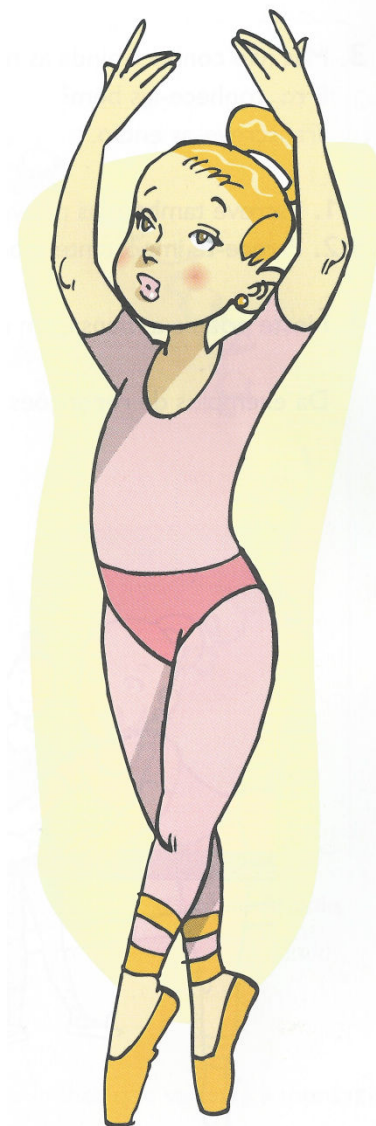
Roda, roda, roda com os bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças
e também quer dormir como as outras crianças.

Cecília Meireles (poetisa de nacionalidade brasileira)
Obra Poética



1.1. Rodeia no poema a azul as palavras que ao ouvires te pareceram que tinham uma pronúncia diferente.

2. Recordas-te qual é a variedade da língua utilizada no poema? Indica-a.

3. A bailarina ao falar com uma amiga disse-lhe as frases seguintes. Sublinha a(s) palavra(s) que não conheces.

1- “Vou ligar ao João pelo meu celular.”

2- “Vou apanhar o trem para ir para casa.”

3- “Está tanto calor! Apetece-me ir comer um sorvete!”

4- “Tenho que me ir preparar para o espetáculo e colocar a maquiagem.”

5- “Antes do espetáculo, tenho sempre que ir ao banheiro.”

6- “O meu amigo João é o goleiro do time de futebol.”

3.1. Tenta escrever as frases anteriores substituindo as palavras desconhecidas pelo que te parece que significa no contexto em que aparecem.

1-

2-

3-


4-

5-

6-

4. Refere outras palavras que conheças desta variedade. _____

Anexo 5 – Sessão IV

1.º Ciclo do Ensino Básico	 GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA
Ano letivo de 2013 / 2014	
Português	Agrupamento de Escolas de Esgueira
Nome: _____ Data: ___ / ___ / ____	

Guião de visionamento do vídeo

1. Selecciona as opções que melhor completam as frases (podes assinalar mais do que uma):

1.1. Angola é um país rico em:

Paisagens naturais Cidades muito grandes Animais selvagens

1.2. O Brasil é um país que tem:

Praias pequenas Uma dança típica Pessoas com roupas de cores fortes

1.3. Cabo Verde é um país:

Com um castelo Rodeado pelo mar Com cidades no interior

1.4. Guiné Bissau é um país que tem:

Cidades ricas Pescadores Castanhas de caju

1.5. Moçambique é um país com:

Igrejas Casas de colmo Neve

2. Escreve o nome do país a que a bandeira diz respeito:












1.º Ciclo do Ensino Básico	 GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA Agrupamento de Escolas de Esgueira
Ano letivo de 2013 / 2014	
Português	
Nome: _____ Data: ___ / ___ / ____	

1. Ouve com atenção a leitura do poema e responde às seguintes questões:

Canção do Mestiço

Mestiço!

Nasci do negro e do branco
e quem olhar para mim
é como se olhasse
para um tabuleiro de xadrez:
a vista passando depressa
fica baralhando cor
no olho alumbrado de quem me vê.

Mestiço!

E tenho no peito uma alma grande
uma alma feita de adição
como 1 e 1 são 2.



Francisco José Tenreiro (poeta de nacionalidade africana)

1.1. Rodeia no poema a azul as palavras que ao ouvires te pareceram que tinham uma pronúncia diferente.

1.2. Indica a língua em que está escrito o poema. _____

1.3. Refere a variedade da língua utilizada. _____

2. Uma criança mestiça como a do poema ao falar com um amigo disse-lhe as seguintes frases. Sublinha a(s) palavra(s) que não conheces.

1- “Vou apanhar o machimbombo até casa.”

2- “O Pedro ainda é cambuta.”

3- “O pai do João é cuca. Faz uns pratos deliciosos!”

4- “Vou dar um mergulho à calunga.”

5- “Vou enviar uma mucanda à Joana para lhe contar as novidades.”

cozinheiro

autocarro

mar

pequeno

escrever

carta

2.1. Escreve as frases anteriores substituindo as palavras que não conheces pelas palavras sugeridas em baixo.

1-

2-

3-

4-

5-

2.2. Refere outras palavras que conheças desta variedade. _____

Anexo 6 – Inquérito por questionário final aos alunos

Questionário

Este questionário enquadra-se no projeto “A Poesia no 1.º Ciclo: Consciência Fonológica e Variação Intralinguística”, levado a cabo no âmbito da Unidade Curricular de Seminário de Investigação Educacional B2 do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. O questionário é anónimo e deves responder de forma individual. Agradeço desde já a tua participação.

1. Preenche o quadro abaixo representado, de acordo com o que pensas sobre a poesia após teres ouvido a leitura de vários poemas nas últimas aulas. Coloca uma cruz num espaço mais ou menos próximo da direita ou da esquerda, conforme a tua opinião em cada parâmetro.

Para mim, a **poesia** é:

	1	2	3	4	5	
1. Desmotivante						Motivante
2. Difícil						Fácil
3. Aborrecida						Divertida
4. Sem musicalidade						Com musicalidade
5. Criativa						Sem criatividade

2. Refere palavras que rimem com as seguintes.

nadar- _____ canção- _____ feliz - _____

3. A Língua Portuguesa é composta por diferentes variedades, além do Português Europeu. Quais são as variedades que ouviste em poemas lidos no decorrer das últimas aulas?

4. Na audição desses poemas - “A bailarina” e “O Mestiço”, a forma como se pronunciam as palavras é igual ao Português europeu? Sim Não

5. Sobre as variedades, aprendeste várias palavras da variedade brasileira e africana. Refere uma palavra de cada uma das variedades e o seu significado em Português europeu.

1- _____ Significado: _____

2- _____ Significado: _____

6. Preenche o quadro abaixo representado, de acordo com o que pensas sobre as variedades da Língua Portuguesa depois das aulas que tiveste acerca das mesmas. Coloca uma cruz num espaço mais ou menos próximo da direita ou da esquerda, conforme a tua opinião em cada parâmetro.

6.1. Para mim, a **variedade brasileira** da Língua Portuguesa é:

	1	2	3	4	5	
1. Feia						Bonita
2. Difícil						Fácil
3. Inútil						Útil
4. Pobre culturalmente						Rica culturalmente
5. Sem importância política						Com importância política

6.2. Para mim, a **variedade africana** da Língua Portuguesa é:

	1	2	3	4	5	
1. Feia						Bonita
2. Difícil						Fácil
3. Inútil						Útil
4. Pobre culturalmente						Rica culturalmente
5. Sem importância política						Com importância política

7. A Língua Portuguesa é a língua oficial de um conjunto de países. Refere os países de língua oficial portuguesa de que tenhas ouvido falar nas últimas aulas.

8. Em relação à cultura dos países de língua oficial portuguesa, completa o quadro com o nome do país a que se refere cada característica.

País	Característica cultural
	Dança típica (samba)
	Animais selvagens (por exemplo: a palanca negra)
	Produção de castanhas de caju
	Casas com telhado de colmo

9. O que gostaste mais nas aulas de projeto?

10. Gostarias de ouvir e contactar com outras línguas ou variedades da língua?

Sim Não

Porquê? _____

Anexo 7 – Inquérito por questionário final à docente

Questionário

Este questionário enquadra-se no projeto “A Poesia no 1.º Ciclo: Consciência Fonológica e Variação Intralinguística”, levado a cabo no âmbito da Unidade Curricular de Seminário de Investigação Educacional B2 do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. O questionário dirige-se à docente titular da turma.

Agradeço desde já a sua participação.

1. As sessões do projeto foram realizadas com o uso do texto poético. Após as sessões, considera que este texto pode ser uma mais-valia para o ensino da Língua Portuguesa? Porquê? _____

2. Considera que foi importante o contacto dos alunos com as variedades brasileira e africana da Língua Portuguesa nas sessões de projeto? Porquê? _____

3. Acha que os alunos realizaram novas aprendizagens nas sessões de projeto? Se sim, de que tipo?

4. Quais foram as maiores surpresas que teve em relação à implementação deste projeto?

5. Gostaria de implementar no futuro atividades com o recurso ao texto poético e/ou atividades de sensibilização às variedades da Língua Portuguesa? Porquê? _____
