

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Desenvolvimento de competências linguísticas no 1.º
CEB: Ampliação do léxico a partir de textos tradicionais

Daniela Cristina Pereira Brites

Coimbra, 2020

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Daniela Cristina Pereira Brites

Desenvolvimento de competências linguísticas no 1.º CEB: Ampliação do léxico a partir de textos tradicionais

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professora Doutora Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Natália de Jesus Albino
Pires e a co-orientação do Mestre José Miguel Carvalho Sacramento Pereira

setembro de 2020

Agradecimentos

Não foi fácil encerrar este ciclo na minha vida. No entanto, apesar das dúvidas, angústias, desafios e imprevistos que foram surgindo, tive a sorte de contar com o apoio de algumas pessoas, que fizeram com que nunca desistisse.

Desde já, agradeço à minha orientadora Professora Natália Albino Pires e ao meu coorientador Professor José Miguel Sacramento, por todo o apoio, motivação, orientação e disponibilidade durante todo este percurso.

Agradeço também à turma com a qual estagiei, à Professora Orientadora Cooperante, ao Professor Supervisor de Estágio e a toda a comunidade educativa toda a atenção, carinho, compreensão e conhecimentos transmitidos durante o período de estágio.

Não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que fazem parte da minha vida pessoal, pois, sem elas, com toda a certeza que este trabalho não seria uma realidade.

Aos meus pais, por todo o amor, compreensão e confiança que depositaram em mim. Apesar do esforço que fizeram, possibilitaram a realização deste sonho.

Ao Dany, que sempre foi o meu pilar, agradeço todo o amor, compreensão e apoio incondicional, contribuindo, assim, para que eu chegasse ao fim deste percurso.

Às minhas amigas de Coimbra, Maria Inês, Inês, Anita e Mariana, pela amizade e por todos os momentos que passámos juntas, que tornaram tudo mais fácil.

Por fim, o meu profundo e sentido agradecimento a todas as pessoas que fizeram parte do meu percurso académico e da minha vida, em geral. Sem vocês, esta caminhada não seria tão feliz.

Desenvolvimento de competências linguísticas no 1º CEB: Ampliação do léxico a partir de textos tradicionais

Resumo: Vários autores têm alertado para a existência de uma estreita relação entre o conhecimento lexical e as habilidades fonológicas e a aprendizagem da leitura e da escrita, destacando com particular ênfase a direta correspondência estabelecida entre o conhecimento lexical e a compreensão de um texto.

É consensual, ainda, que tanto a fluência como a eficiência leitoras do indivíduo em qualquer faixa etária dependem do seu capital lexical. Quanto maior for o número de palavras conhecidas pela criança/jovem ou adulto, melhor será a sua compreensão textual/leitora e quanto melhor for a sua compreensão leitora maior será o seu conhecimento lexical. Ouvir ler textos/ler textos contribui para o aumento do capital lexical das crianças e para o seu desenvolvimento integral, sendo fundamental que desde cedo contactem com a literatura e que ouçam ler/recitar textos.

À entrada para o 1º ano, momento em que muitas crianças iniciam a decifração/a cifração do código escrito da sua língua materna, muitas das palavras com que se deparam não têm qualquer significado no seu léxico mental. Cabe, pois, à escola criar estratégias que lhes permitam ampliar o léxico de forma lúdica, criativa e eficaz.

No âmbito da investigação com vista à redação do Relatório Final, procurou evidenciar-se o contributo da literatura tradicional para a ampliação dos níveis de conhecimento linguístico, em particular do conhecimento lexical, dos alunos de uma turma do 1º ano de escolaridade, tendo-se, para a recolha de dados, recorrido à observação direta do grupo de crianças, às notas de campo, à recolha de produtos das atividades realizadas e à aplicação da Escala de Conhecimento de Vocabulário, desenvolvida por Paribakht & Wesche (1996).

Palavras-chave: Desenvolvimento lexical; Literatura tradicional; Léxico; Conhecimento linguístico; Compreensão e Eficiência Leitora.

Development of language skills in the primary education: Expansion of the lexicon from traditional texts

Abstract: Many authors have alerted to the existence of a close relation between lexical knowledge and phonological skills and the learning to read and write, highlighting the direct correspondence established between lexical knowledge and the comprehension of a text.

It is also agreed that the individual's reading fluency and efficiency in any age group depend on their lexical capital. The larger the number of words known by the child/youth or adult, the better their textual/reading comprehension, which translates to a greater lexical knowledge. Listening to read texts or to read texts contributes to the increase of children's lexical capital and to their integral development, therefore, it is essential that they contact the literature from an early age and listen to read/read texts.

When entering the 1st grade, when many children begin to decipher/encrypt the written code of their mother tongue, many of the words they encounter have no meaning in their mental lexicon. Therefore, the school must create strategies that allow them to expand the lexicon in a playful, creative and effective way.

In the scope of the investigation, for the writing of the Final Report, we tried to highlight the contribution of traditional literature to the expansion of linguistic knowledge levels, in particular lexical knowledge, of first graders, using for data collection, the direct observation of the children, some notes, the results of the activities and the application of the Vocabulary Knowledge Scale, developed by Paribakht & Wesche (1996).

Keywords: Lexical Development; Traditional literature; Lexicon; Linguistic Knowledge; Reading Comprehension and Efficiency.

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
1. Uso e domínio da linguagem.....	8
1.1. Fases do desenvolvimento da linguagem.....	9
1.2. Domínios do desenvolvimento da linguagem.....	12
1.2.1. Desenvolvimento fonológico e pragmático	123
1.2.2. Desenvolvimento lexical e semântico.....	126
1.2.3. Desenvolvimento morfossintático	128
1.3. O papel do docente.....	20
2. Do conceito de leitura aos seus processos cognitivos	21
2.1. O conceito de leitura	21
2.2. Componentes da leitura.....	23
2.2.1. Processo de descodificação/decifração	23
2.2.2. Processo de compreensão	24
3. A importância do léxico para a compreensão leitora	26
3.1. Conhecimento lexical e compreensão leitora	26
3.2. O ensino do léxico	27
4. A literatura tradicional no 1.º CEB	31
CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	35
1. Contexto do estudo.....	36
1.1. Instituição.....	36
1.2. Participantes.....	37
2. Opções metodológicas.....	39
2.1. Enquadramento e problemática do estudo	40

2.2.	Objetivos e questões da investigação.....	41
2.3.	Instrumentos e técnicas de recolha de dados	41
2.4.	Sequência didática	46
CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....		49
1.	Apresentação dos resultados	50
1.1.	Resultados do pré-teste	50
1.2.	Resultados da fase de intervenção	55
1.2.1.	Sessão 1.....	55
1.2.2.	Sessão 2.....	56
1.2.3.	Sessão 3.....	58
1.2.4.	Sessão 4.....	59
1.3.	Resultados do pós-teste.....	61
1.4.	Análise comparativa	64
2.	Discussão dos resultados.....	66
2.1.	Limitações do estudo	70
2.2.	Linhas de investigação futuras.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS		73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		77
APÊNDICES.....		87

Abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

CCV – Consoante-consoante-vogal

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CV – Consoante-vogal

CVC – Consoante-vogal-consoante

L2 – Língua segunda

NEE – Necessidades Educativas Especiais

VKS – Vocabulary Knowledge Scale

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Marcos de desenvolvimento na fase linguística (adaptado de Sim-Sim, 1998)	11
Tabela 2 - Evolução do número de palavras ao nível da compreensão semântica (adaptado de Rondal, 1998)	17
Tabela 3 - Etapas do desenvolvimento semântico/sintático (adaptado de Sim-Sim et al., 2008).....	18
Tabela 4 - Esquema de correção das categorias da Escala de Conhecimento de Vocabulário (adaptado de Paribakht & Wesche, 1996).....	45
Tabela 5 - Síntese da sequência didática.....	47
Tabela 6 - Resultados gerais obtidos por cada aluno no pré-teste e no pós-teste	65
Tabela 7 - Notas de campo.....	92
Tabela 8 - Planificação da primeira sessão	96
Tabela 9 - Planificação da segunda sessão.....	100
Tabela 10 - Planificação da terceira sessão.....	105
Tabela 11 - Planificação da quarta sessão.....	109
Tabela 12 – Lista de palavras utilizadas nos testes	109

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição das respostas obtidas no pré-teste pelos cinco níveis da Escala de Conhecimento de Vocabulário	51
Gráfico 2 - Distribuição das respostas obtidas no pré-teste pelos níveis I-II e III-V da Escala de Conhecimento de Vocabulário	52
Gráfico 3 - Distribuição de cada palavra, por nível, no pré-teste.....	110
Gráfico 4 - Distribuição das respostas obtidas no pós-teste pelos cinco níveis da <i>Escala de Conhecimento de Vocabulário</i>	62
Gráfico 5 - Distribuição das respostas obtidas no pós-teste pelos níveis I-II e III-V da <i>Escala de Conhecimento de Vocabulário</i>	63
Gráfico 6 - Distribuição de cada palavra, por nível, no pós-teste	116
Gráfico 7 - Análise comparativa da distribuição das respostas por nível nas fases de pré-teste e pós-teste de acordo com a <i>Escala de Conhecimento de Vocabulário</i>	64

Índice de Figuras

Figura 1 - Domínios de desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).....	12
Figura 2 - Frase do aluno G na primeira sessão	55
Figura 3 - Frase do aluno H na primeira sessão	56
Figura 4 - Frase do aluno I na primeira sessão.....	56
Figura 5 - Frase do aluno Q na primeira sessão	56
Figura 6 - Frase do aluno E na primeira sessão.....	56
Figura 7 - Frase do aluno C na primeira sessão	56
Figura 8 - Frase do aluno B e respetiva ilustração	57
Figura 9 - Frase do aluno D e respetiva ilustração.....	57
Figura 10 - Frase do aluno H e respetiva ilustração.....	57

Figura 11 - Frase do aluno M e respetiva ilustração	57
Figura 12 - Produção do aluno A relativamente à palavra “franganita”	58
Figura 13 - Produção do aluno J relativamente à palavra “besouro”	58
Figura 14 - Produção do aluno L relativamente à palavra “jarrinho”	59
Figura 15 - Produção do aluno M relativamente à palavra “amassadeira”	59
Figura 16 - Ilustração do aluno H relativamente à palavra “sustentar”	60
Figura 17 - Ilustração do aluno A relativamente à palavra “sustentar”	60
Figura 18 - Ilustração do aluno G relativamente à palavra “barqueiro”	60
Figura 19 - Ilustração do aluno O relativamente à palavra “barqueiro”	60
Figura 20 - Ilustração do aluno F relativamente à palavra “falua”	61
Figura 21 - Primeiro registo de um momento de leitura durante o intervalo	90
Figura 22 - Segundo registo de um momento de leitura durante o intervalo	90
Figura 23 - Primeira adivinha lida pela investigadora	97
Figura 24 Segunda adivinha lida pela investigadora.....	97
Figura 25 - Terceira adivinha lida pela investigadora.....	97
Figura 26 - “Casaco das palavras difíceis”	97
Figura 27 - Análise das ilustrações e das palavras contidas no casaco	98
Figura 28 - Casaco em miniatura com tiras destacáveis	99
Figura 29 - Escrita de frases com as palavras contidas no casaco	99
Figura 30 - Frase escrita pelo aluno N, utilizando a palavra “bairro”.....	99
Figura 31 - Provérbio recolhido pelo aluno I.....	101
Figura 32 - Escrita e ilustração do provérbio em tecido	102
Figura 33 - Provérbio escrito e ilustrado pelo aluno A	102
Figura 34 - Construção da “Manta dos Provérbios”	102
Figura 35 – Resultado final da Manta dos Provérbios”	103

Figura 36 – Leitura da lengalenga “O casamento da franganita”	106
Figura 37 – Concretização dos elementos destacados no texto através de desenho/pintura	107
Figura 38 – Concretização dos elementos destacados no texto através de recorte/colagem	107
Figura 39 – Apresentação e explicação aos colegas	107
Figura 40 – “Livro dos animais” (resultado final)	107
Figura 41 – “Livro dos objetos” (resultado final)	108
Figura 42 – “Livro dos locais” (resultado final)	108
Figura 43 – Barco de papel com a letra da canção	110
Figura 44 – Réplica de uma falua construída em cartão	110
Figura 45 – Ilustração do mapa do Senhor Barqueiro	110
Figura 46 – Mapa do Senhor Barqueiro preenchido pelo aluno Q	111
Figura 47 – Coreografia da canção “Que linda falua”	112

INTRODUÇÃO

Introdução

A linguagem constitui-se como uma das principais ferramentas para o desenvolvimento dos indivíduos e para a sua plena integração e participação ativa na sociedade. O domínio linguístico é essencial, não só do ponto de vista social, mas também porque permite o acesso a um conjunto de conhecimentos e experiências pessoais, académicas e culturais. Assim sendo, torna-se evidente a importância de um desenvolvimento adequado das competências linguísticas.

Por ser uma área complexa e pluridimensional, o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem tem merecido, ao longo do tempo, um interesse e dedicação particular, por parte de diversos autores. Atualmente, de acordo com Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2011), sabemos que se trata de um processo gradual e bastante longo, que se inicia desde o nascimento, de forma natural e num ambiente familiar, tendo em conta que esta não é uma aquisição solitária, ou seja, que necessitamos do outro para nos apropriarmos da linguagem.

Segundo Sim-Sim (1998), a aquisição da linguagem implica o conhecimento de um conjunto de aspetos fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos e pragmáticos. Clark (1993), por sua vez, salienta a ideia de que o léxico é determinante para esta aquisição, uma vez que, a partir do momento em que uma criança aprende uma determinada palavra, inicia uma generalização acerca da mesma, atribuindo-lhe uma determinada categoria, podendo, por exemplo, associar a palavra “bola” à categoria “objetos” ou “mãe” à categoria “pessoas”, entre outras.

O desenvolvimento lexical inicia-se muito cedo, a partir do momento em que uma criança passa a ser capaz de atribuir um significado a uma palavra que ouve frequentemente (Duarte, 2011). No entanto, após a entrada para a escola, passa a existir uma necessidade de enriquecer o seu vocabulário, uma vez que muitas das palavras com que esta se depara no seu quotidiano não possuem qualquer significado no seu

léxico mental. Cabe, assim, à escola e ao docente criar estratégias que permitam, à criança, aumentar o seu capital lexical, de forma lúdica, criativa e eficaz.

Duarte (2011, p. 10) explica que “os factores socioeconómicos, o conhecimento prévio que as crianças têm acerca do mundo e a variedade linguística de origem das crianças, determinam o seu capital lexical. Por sua vez, o capital lexical influencia e é influenciado pelo volume de leituras e pelo nível atingido na compreensão da leitura”. Salienta-se, ainda, a importância de todos estes fatores para a qualidade da produção escrita, que tem também efeitos positivos na leitura das crianças. Deste modo, identifica-se uma relação entre a leitura e o conhecimento lexical, que pode ser entendida de forma circular: o conhecimento lexical promove a compreensão da leitura e esta constitui uma forma de desenvolvimento do conhecimento lexical.

Nesta linha de pensamento, Giasson (1993) refere que um indivíduo com bons conhecimentos ao nível da língua e com um elevado capital lexical tem maiores probabilidades de apresentar um bom desempenho ao nível do desenvolvimento da linguagem e da compreensão leitora. Portanto, quando uma criança apresenta um vocabulário rico, vasto, multifacetado e com uma quantidade considerável, enquadra-se no perfil de um bom leitor, sendo que esta capacidade tem uma grande influência na sua compreensão leitora (Grabe & Kaplan, 1996).

Assim sendo, de modo a promover o aumento do capital lexical da criança, que resultará na promoção da leitura e na criação de leitores eficientes, a escola e o docente devem criar estratégias de modo a que esse aumento ocorra de forma criativa e eficaz. Para isso, deverão utilizar estratégias diversificadas, que incluam a exploração dos mais diversos géneros literários, uma vez que estes permitem que os alunos conheçam o mundo que os rodeia e se relacionem com os outros.

No que diz respeito aos textos de literatura tradicional, podemos afirmar que proporcionam um desenvolvimento equilibrado e harmonioso da personalidade das

crianças (Bettelheim, 1988), possuindo também um importante papel pedagógico no que concerne ao ensino da língua materna, no sentido em que possibilitam, ao leitor, o acesso a utilizações mais complexas da língua, que lhe permitem afastar-se das utilizações típicas do quotidiano.

Portanto, embora pouco utilizadas em contexto de sala de aula, a leitura e exploração de textos de literatura tradicional são atividades fundamentais, uma vez que promovem “o desenvolvimento da linguagem, a aquisição do vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na seleção da informação e no acesso à compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às atividades a ela ligadas” (Mata, 2008b, p. 72; Mata, 2008a).

Tendo em conta o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* e as *Aprendizagens Essenciais*, onde podemos encontrar as metas e objetivos propostos pelo Ministério da Educação relativamente à leitura, procuramos demonstrar, tendo também em conta os diversos estudos realizados nesta área, que o capital lexical das crianças pode influenciar a sua competência leitora.

A investigação de que seguidamente daremos conta foi realizada com 18 crianças de uma turma do 1º ano de escolaridade em contexto de estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tendo em conta o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, norteou-nos o objetivo principal de compreender de que forma a audição e a exploração de textos de literatura tradicional pode representar uma estratégia que permita, às crianças, adquirir novas unidades lexicais, procurando avaliar se o capital lexical das crianças pode influenciar a sua competência leitora.

Foram realizados dois testes, um no início e outro no final da intervenção, utilizando a *Escala de Conhecimento de Vocabulário* de Paribakht e Wesche (1996),

e foram desenvolvidas quatro sessões, que ofereceram atividades que visavam possibilitar uma ampliação do conhecimento lexical destes alunos.

Face ao exposto, o presente estudo encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro, será apresentado o enquadramento teórico, no qual procuramos rever: de que forma se processa a aquisição e o desenvolvimento da linguagem; os mecanismos de leitura até à competência leitora, fazendo-se uma breve revisão dos conceitos de leitura e dos seus processos cognitivos; a importância do léxico para a compreensão leitora; a importância da literatura tradicional e o seu uso em contexto letivo no 1.º CEB. No segundo capítulo, que diz respeito ao estudo empírico, onde se apresenta o contexto do estudo, caracterizando-se a instituição e os participantes, e onde se dá conta das opções metodológicas tomadas para atingir os objetivos definidos para esta investigação. No terceiro capítulo, far-se-á a apresentação dos resultados dos testes aplicados; a discussão dos resultados, que permite averiguar se foram cumpridos os objetivos estabelecidos inicialmente e se foram dadas respostas às questões iniciais.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Uso e domínio da linguagem

Quando nos referimos à linguagem, entendemo-la como uma capacidade própria e específica da espécie humana, que surge, inicialmente, através da oralidade e, posteriormente, através da escrita. Contudo, para desenvolver este processo linguístico, é necessário que a criança aprenda um conjunto de signos e normas (código linguístico), reconhecidos pelos membros de uma comunidade, de modo a poder comunicar, expressar os seus sentimentos e emoções e partilhar pensamentos (Sim-Sim, 1998).

Como verificámos anteriormente, existem dois tipos de linguagem: a oral e a escrita. No entanto, apenas a primeira se adquire espontaneamente, não sendo necessário o ensino formal. O mesmo não se verifica em relação à linguagem escrita, que, por sua vez, implica um ensino formal, de modo a possibilitar o desenvolvimento das competências necessárias à aprendizagem da mesma (Castro & Gomes, 2000).

De acordo com Gonçalves et al. (2011), o desenvolvimento linguístico é um processo gradual e bastante longo. Portanto, o sistema linguístico não se encontra consolidado à entrada do 1.º Ciclo do Ensino Básico e apresenta diferentes níveis linguísticos de domínio de estruturas lexicais, de domínio de estruturas frásicas e de domínio de usos pragmáticos da língua.

O desenvolvimento da linguagem é, há muito tempo, alvo de interesse por parte de diversos estudiosos, gerando diferentes perspetivas teóricas. Das diversas abordagens, salientam-se três teorias distintas, acerca das quais importa refletir: a behaviorista, a inatista e a cognitivista.

Costa e Santos (2003) afirmam que, na perspetiva behaviorista, defendida por Skinner, a linguagem assenta num conjunto de hábitos verbais desenvolvidos através de interações sociais de tipo estímulo-resposta, ou seja, as crianças aprendem a falar, imitando o que ouvem e observam à sua volta. Assim sendo, de acordo com esta abordagem, a aquisição da linguagem deve-se apenas à interação com o meio.

A abordagem inatista, proposta por Noam Chomsky, define o desenvolvimento, sobretudo, através da genética dos indivíduos, pressupondo que as crianças nascem predispostas a aprender a falar e com faculdades mentais para o desenvolvimento da linguagem, embora não se limitem a reproduzir aquilo que ouvem (Sim-Sim, 1998; Costa & Santos, 2003).

Os cognitivistas não descartam completamente os princípios que regem as teorias anteriores, considerando que a aquisição da língua resulta da evolução psicológica da criança, ou seja, que depende da aquisição de outras capacidades cognitivas, nomeadamente a função simbólica (Costa & Santos, 2003).

De forma sintética, podemos afirmar que os behavioristas defendem que a linguagem é um comportamento verbal, dependente do meio e que é aprendido por imitação e reforço. Por sua vez, os inatistas defendem que todos nascemos com uma predisposição genética para adquirir e desenvolver a linguagem. Por último, para os cognitivistas, o desenvolvimento linguístico depende do desenvolvimento cognitivo da criança.

O desenvolvimento da linguagem é marcado por uma ordem sequencial de aquisições e marcos, apresentando, cada um deles, características específicas de acordo com a faixa etária das crianças. As abordagens teóricas existentes assinalam, assim, a existência de duas fases distintas durante o período de desenvolvimento da linguagem: a fase pré-linguística e, posteriormente, a fase linguística (Sim-Sim, 1998).

1.1. Fases do desenvolvimento da linguagem

De acordo com Sim-Sim (1998), após o nascimento, a criança começa a utilizar o olhar, os gestos e as expressões faciais para comunicar com os restantes indivíduos. Bitti & Zani (1997, p. 207) afirmam que, nesta fase, estamos perante a etapa pré-linguística, que é vista como um período pré-comunicativo, no qual “se pode reconhecer na criança, antes da capacidade linguística, uma competência

comunicativa, fundada na sua possibilidade de comunicar por canais e modalidades não verbais”.

Após a fase pré-linguística, surge a fase linguística, quando a criança passa a atribuir um significado à produção sonora, através da emissão das primeiras palavras (Sim-Sim, 1998).

Tal como refere Bassano (2005), este é um período intensamente marcado por progressos em vários domínios, como o desenvolvimento fonológico, do léxico, da gramática, das competências discursivas e pragmáticas.

A aprendizagem de novas palavras acontece durante toda a nossa vida, contudo, durante os primeiros cinco anos, o ser humano tem uma enorme capacidade para adquirir e usar novas palavras. Devido ao potencial de crescimento lexical nesta faixa etária, as crianças com esta idade são comparadas a “aspiradores lexicais”.

Aos seis anos de idade, a criança já possui um capital lexical significativo, sendo capaz de produzir um discurso estruturado. No entanto, tal como afirmam Gonçalves et al. (2011), nesta fase, o sistema linguístico está longe de se encontrar consolidado, uma vez que a maioria das crianças apresenta ainda algumas dificuldades, sobretudo no que diz respeito à estabilização da articulação, aos processos de mapeação signo-conceito, à estrutura sintática das frases e às propriedades de subcategorização de classes de palavras.

A partir da observação da Tabela 1, podemos identificar os principais marcos de desenvolvimento da linguagem na fase linguística, até aos seis anos.

Idade	Desenvolvimento da linguagem
12 meses	Começa a dizer as primeiras palavras. Entende algumas palavras familiares e ordens simples, associadas a gestos.
18 meses	Conhece algumas partes do corpo. Encontra objetos que lhe são pedidos. Participa em brincadeiras simbólicas. Produz 30 a 40 palavras. Começa a combinar duas palavras.
24 meses	Segue instruções envolvendo dois conceitos verbais. Possui um vocabulário de cerca de 150 palavras. Combina duas ou três palavras.
30 meses	Começa a entender alguns verbos. Compreende instruções que envolvam até 3 conceitos. Usa, normalmente, a linguagem telegráfica.
3 anos	Conhece a maioria das cores. Reconhece plurais, pronomes que diferenciam os sexos e adjetivos. Inicia o uso de artigos, plurais, preposições e verbos auxiliares. A nível fonológico, faz a discriminação de nível adulto para os sons da língua materna.
4 anos	Começa a aprender conceitos abstratos. Entende “se”, “porque” e “quanto”. Compreende o significado de 1500 a 2000 palavras. Formula frases corretas, faz perguntas, usa a negação, fala de acontecimentos no passado ou no futuro.
4 – 6 anos	Começa a apresentar indicadores de consciência fonológica (observáveis aos 4/5 anos). Extinção de todos os processos fonológicos por volta dos 5 anos.

Tabela 1 - Marcos de desenvolvimento na fase linguística (adaptado de Sim-Sim, 1998)

De acordo com a tabela apresentada, é possível afirmar que, durante a aquisição da linguagem, ao longo dos anos, vão sendo acrescentadas novas palavras ao repertório linguístico das crianças e vai aumentando o seu conhecimento sobre a sua língua materna, aproximando-se cada vez mais do modelo linguístico do falante adulto ao qual a criança é exposta.

1.2. Domínios do desenvolvimento da linguagem

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 13), “à medida que pretende expressar significados mais complexos, a criança adquire formas mais elaboradas e usa funções da língua mais adequadas ao contexto e aos propósitos pretendidos”. Tal significa que, para a aquisição da linguagem, é necessária a aprendizagem de determinadas regras específicas, referentes ao significado, à forma e à função da língua. No que concerne ao significado, podemos afirmar que este diz respeito à semântica; a forma relaciona-se com as normas que regulam a organização interna das palavras (morfologia) e com as que permitem a combinação de palavras, de modo a construir vários tipos de frases (sintaxe); por sua vez, a função, diz respeito à fonologia e à pragmática.



Figura 1 - Domínios de desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008)

Sim-Sim et al. (2008) descrevem o desenvolvimento fonológico como a capacidade para discriminar e articular todos os sons da língua; o desenvolvimento lexical e semântico caracteriza-se pelo facto de contemplar o conhecimento e o uso do significado de palavras, frases e discursos; já o desenvolvimento morfossintático refere-se ao domínio das regras de organização das palavras em frases; por último, o desenvolvimento pragmático diz respeito à aquisição das regras de uso da língua. Relativamente a estes domínios de desenvolvimento, importa salientar o facto de estes fazerem parte da aprendizagem de todas as crianças em qualquer língua materna.

1.2.1. Desenvolvimento fonológico e pragmático

Entre o choro e a articulação de todos os sons da língua, por volta dos cinco anos, ocorre um processo de aquisição dos sons da fala (o desenvolvimento fonológico), que contempla a capacidade de discriminação e articulação de todos os sons da língua (Sim-Sim et al., 2008).

Durante o processo de desenvolvimento fonológico, que é bastante intenso nos primeiros anos de vida, os indivíduos acabam por experienciar diferentes etapas. Inicialmente, num estágio de desenvolvimento precoce, os fonemas começam a ser adquiridos, hierarquicamente, passando por um amadurecimento fonológico, que vai acontecendo gradualmente e pode variar de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada criança, culminando na aquisição da consciência fonémica, ou seja, na capacidade de articular todos os sons da língua (Sim-Sim, 1998; Castro & Gomes, 2000; Gonçalves et al., 2011).

A passagem por estas etapas e, sobretudo, o alcance da consciência fonémica, permite a aquisição do princípio alfabético, que diz respeito à compreensão de um sistema de correspondências entre o escrito e o oral, no qual as palavras escritas são

compostas por letras e as palavras orais decompõem-se em fonemas (Snow, Burns, & Griffin, 1998).

Segundo Lima (2009), os primeiros elementos consonânticos a serem aprendidos são as oclusivas, sendo que esta aquisição ocorre antes dos dois anos. Numa primeira fase, consolidam-se as oclusivas orais, seguindo uma ordem específica de aquisição: primeiro surgem os fonemas surdos /p/, /t/ e /k/; de seguida, os sonoros /b/ e /d/; e, por fim, o /g/. Relativamente às oclusivas nasais, importa salientar que estas são consolidadas numa fase posterior, sendo que os fonemas /m/ e /n/ são adquiridos antes do fonema /ŋ/.

De seguida, surgem as consoantes líquidas, que constituem as estruturas fonológicas mais complexas para as crianças. O primeiro fonema a ser adquirido, por volta dos dois/três anos é o /l/, ao qual se segue o fonema /ʎ/, que é adquirido entre os dois anos e oito meses e os três anos, embora apenas seja dominado por volta dos quatro anos. O próximo fonema a ser adquirido é o /R/, por volta dos três anos e quatro meses, seguindo-se o fonema /r/, que surge por volta dos quatro anos (Lima, 2009; Gonçalves et al., 2011).

No que diz respeito à estrutura das sílabas, podemos afirmar que esta também segue uma determinada ordem de aquisição, sendo, em primeiro lugar, adquiridas as sílabas de estrutura simples, do tipo CV, seguindo-se as mais complexas, do tipo CVC, dominadas por volta dos quatro anos e CCV, adquiridas aos cinco anos (Castro & Gomes, 2000).

A fase anterior à entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico é, segundo Sim-Sim et al. (2008), fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita, no sentido em que é neste período que a criança desenvolve a sua consciência fonológica, sendo que esta se encontra dividida em três tipos: consciência silábica, consciência intersilábica e consciência fonémica.

No entanto, após a entrada no 1º CEB, continuam a existir alguns aspetos fonológicos com um grande impacto no desenvolvimento de competências da leitura e da escrita: a identificação de fronteiras de palavra, que se justifica pelo facto de se assistir, frequentemente, nos registos escritos dos alunos, a uma união entre duas palavras (uma não acentuada e uma acentuada grafada), constituindo uma só unidade; a aquisição do inventário de sons, que se refere à ordem pela qual a criança adquire os sons da língua portuguesa; a organização dos sons nas sílabas, que diz respeito à forma como os sons se encontram dispostos “dentro” da sílaba, visto que estes não se organizam de forma aleatória (Sim-Sim et al., 2008).

O desenvolvimento fonológico termina quando a criança passa a ser capaz de articular corretamente todos os sons e palavras da sua língua materna. No entanto, a idade cronológica específica na qual ocorre a aquisição de todo o sistema fonológico não é consensual entre a maioria dos autores, embora se saiba que, à entrada para 1º Ciclo do Ensino Básico, as unidades fonológicas já encontram adquiridas pela maior parte das crianças. Quando tal não acontece, tendem a surgir alguns problemas relacionados na comunicação e na aprendizagem da leitura e da escrita (Gonçalves et al., 2011).

Por sua vez, o desenvolvimento pragmático diz respeito à apropriação das regras conversacionais. Este inicia-se quando a criança, ainda bebé, se começa a envolver em trocas comunicativas sonoras, através do processo de “tomada de vez”, chorando quando não interagem com ela e fazendo silêncio para escutar quem a ela se dirige. Durante o seu desenvolvimento, estas trocas tornam-se cada vez mais elaboradas e a criança torna-se mais eficiente na transmissão dos seus propósitos e na compreensão das intenções do interlocutor, no entanto, pode demorar vários anos a dominar todos os aspetos referentes aos reguladores de interação (Sim-Sim et al., 2008; Gonçalves et al., 2011).

1.2.2. Desenvolvimento lexical e semântico

A aprendizagem de uma nova palavra implica a associação de uma sequência de sons (significantes) a um conjunto de situações (referentes), utilizando as representações mentais (significados) de modo a expressar um conceito que, quando se une aos sons, forma uma palavra (Puyuelo & Rondal, 2007; Sim-Sim, 1998).

As primeiras unidades lexicais produzidas pelas crianças relacionam-se com o seu contexto de vida e com outros momentos que possam surgir, podendo referir-se a pessoas (familiares), animais, alimentos, partes do corpo e jogos, sendo também importante salientar que estas palavras são constituídas por padrões silábicos de CV (Puyuelo & Rondal, 2007).

No entanto, nem sempre é possível inferir o significado de uma determinada palavra através do seu significado lexical, sendo necessário recorrer à contextualização do uso da palavra. Ou seja, uma vez que muitas das palavras que utilizamos diariamente possuem mais do que um significado, a semântica permite-nos aceder à contextualização, que evidencia as diferentes situações em que a palavra pode ser utilizada, tornando mais fácil o acesso ao seu significado (Acosta, Moreno, Ramos, Quintana, & Espinho, 2003).

Sim-Sim (1998) refere, ainda, que a vertente lexical é aquela que mais se desenvolve durante a primeira infância, sendo este considerado um período de rápida aquisição lexical e conceptual.

Rigolet (2000) sugere que, por volta dos dezoito/dezanove meses, ocorre um grande aumento do vocabulário. Este processo de aquisição vai evoluindo progressivamente, até que, aos três anos de idade, a criança já fez a aquisição semântica de mil e quinhentas palavras. Nesta fase, é capaz de expressar-se, utilizando inúmeros vocábulos e, para além disso, é igualmente capaz de exprimi-los no momento adequado e com a máxima eficácia funcional (Puyuelo & Rondal, 2007).

Aos cinco anos, a criança começa a aperceber-se da existência de algumas relações semânticas que unem as palavras, como é o caso de palavras iguais que podem ter significados diferentes e vice-versa. Esta capacidade promove a utilização da criatividade, originando, assim, pseudopalavras e jogos de descoberta de novas palavras (Sim-Sim, 1998).

Idade	Número de palavras
10 meses	1
12 meses	3
15 meses	19
19 meses	22
21 meses	118
2 anos	272
3 anos	896
4 anos	1540
5 anos	2072
6 anos	2562

**Tabela 2 - Evolução do número de palavras ao nível da compreensão semântica
(adaptado de Rondal, 1998)**

Segundo Sim-Sim (1998), este é um processo contínuo, que se prolonga por toda a vida e cujos efeitos se refletem nas interações sociais e nas aquisições escolares. À medida que a criança vai crescendo, vai também reformulando o significado das palavras.

No entanto, para que ocorra um bom desenvolvimento lexical e semântico, é importante que existam alguns pré-requisitos cognitivos, entre eles: o desenvolvimento motor, que permite à criança aproximar-se, explorar e manipular o

mundo que a rodeia; o reconhecimento da existência do objeto, mesmo que este não esteja dentro do seu campo visual; o jogo simbólico (Rondal, 1998).

1.2.3. Desenvolvimento morfossintático

Idade	Desenvolvimento semântico/sintático
12 meses	- Compreensão de frases simples, particularmente instruções; - Produção de palavras isoladas (holofrase).
18 meses	- Cumprimento de ordens simples; - Compreensão de dezenas de palavras; - Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase).
2 – 3 anos	- Compreensão de centenas de palavras; - Grande expansão lexical; - Produção de frases; - Utilização de pronomes; - Utilização de flexões nominais e verbais; - Respeito pelas regras básicas de concordância.
4 – 5 anos	- Conhecimento passivo de cerca de 25 000 palavras; - Vocabulário ativo de cerca de 2 500 palavras; - Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas.
Até à puberdade	- Domínio das estruturas gramaticais complexas; - Enriquecimento lexical.

Tabela 3 - Etapas do desenvolvimento semântico/sintático (adaptado de Sim-Sim et al., 2008)

O desenvolvimento lexical ocorre paralelamente à aquisição de uma nova dimensão da linguagem: a morfossintaxe (Castro & Gomes, 2000). Este conceito diz respeito à organização estrutural da linguagem e inclui dois domínios específicos: o morfológico, que diz respeito às regras que determinam a estrutura interna das palavras e o da sintaxe, que resulta na organização das palavras em enunciados, tendo em conta a função das palavras na frase e a relação que existe entre as mesmas de acordo com a posição que adotam na frase (Acosta et al., 2003).

Para alguns autores, o estudo da morfossintaxe ocorre simultaneamente com o surgimento das primeiras palavras reais produzidas pela criança, no período holofrástico. No entanto, apenas se deve considerar uma manifestação sintática quando a criança é capaz de produzir enunciados de duas ou mais palavras, sendo necessário ter em conta o contexto em que este discurso foi produzido, de modo a compreender esses enunciados (Sim-Sim, 1998).

Entre os dois e os nove anos as crianças vivenciam um momento de grande expansão linguística, tornando-se, assim, importante salientar os principais marcos de desenvolvimento morfossintático, que ocorrem neste período.

O primeiro aspeto linguístico a ser identificado na linguagem da criança é o grupo nominal, que se desenvolve a partir da associação de determinantes, quantificadores, complementos e modificadores ao núcleo e pela consolidação dos paradigmas de flexão verbal (Lima, 2000; Gonçalves et al., 2011).

Posteriormente, por volta dos dois anos, surge o grupo verbal, que se desenvolve através da associação de complementos e modificadores ao núcleo e pela exploração de novos tempos, modos e aspetos e pela associação de verbos auxiliares. Importa salientar que é também neste período que surgem alguns termos adverbiais, como “aqui”, “ali”, “também” (Lima, 2000; Gonçalves et al., 2011).

Mais tarde, entre os três e os seis anos, surgem os restantes grupos, em articulação com os grupos nominal e verbal. Progressivamente, o discurso vai-se

alargando e vão sendo introduzidos, progressivamente, os artigos (“o” e “a”), os advérbios (“não”, “sim”, “onde”, “aqui”), as preposições (“para”, “em cima de”), as conjunções (“que”) e os conectores temporais (“quando”) e causais (“porque”) (Del Rio & Vilaseca, 1994; Lima, 2000; Gonçalves et al., 2011).

Após este período, a partir dos seis anos, assiste-se a uma consolidação e um aperfeiçoamento das estruturas sintáticas já existentes e começam a surgir as estruturas passivas.

1.3. O papel do docente

Neste enquadramento, tendo em conta aquilo que foi dito, é fundamental salientar a influência do contexto onde a criança se insere para o desenvolvimento da sua linguagem. Assim sendo, podemos afirmar que, quanto mais estimulante e rico em interação comunicativa for o ambiente linguístico, maior será o seu desenvolvimento.

Deste modo, os adultos com quem a criança interage diariamente e que fazem parte do seu contexto relacional têm um papel fundamental, no sentido em que é através desta interação que a criança percorre o seu trajeto na aquisição e desenvolvimento da linguagem. Entre estes adultos encontra-se, geralmente, o docente, que assume um estatuto de modelo para a maior parte dos seus alunos. Este deve estar plenamente consciente do seu papel, procurando ter atitudes e criar oportunidades que estimulem o desenvolvimento das competências linguísticas do seu grupo.

O professor deve, então, promover o desenvolvimento de momentos de leitura, uma vez que estes possibilitam a comunicação entre adulto-criança e entre as próprias crianças. Para concretizar este objetivo, devem ser criadas estratégias que captem a atenção dos alunos durante o momento de leitura, entre elas: recorrer a materiais pedagógicos; vocalizar diferentes tons de voz; explicar o significado das palavras

desconhecidas; permitir a intervenção das crianças (Bastos, 1999; Sim Sim et al., 2008).

Para além disso, ao conversar com a criança, o docente deve escutá-la e observá-la enquanto esta verbaliza, permitindo-lhe, assim, compreender o seu nível de desenvolvimento da linguagem, tendo em conta a sua faixa etária. Para além disso, deve, ainda, utilizar as produções orais dos alunos para as clarificar, devolvendo modelos corretos e estruturas sintáticas mais complexas (Bastos, 1999; Sim-Sim et al., 2008).

Em suma, é de reiterar o papel do docente relativamente ao desenvolvimento linguístico das crianças, sendo este responsável por: expor os alunos a enunciados de fala caracterizados pela adequação pragmática, pela correção gramatical e pela riqueza e diversidade de estruturas linguísticas e lexicais; estimular o desenvolvimento linguístico; analisar as produções orais dos alunos.

2. Do conceito de leitura aos seus processos cognitivos

2.1. O conceito de leitura

As alterações inerentes ao conceito de leitura são uma consequência das transformações da nossa sociedade. Importa, assim, defini-lo à luz da atualidade, de modo a destacar sua importância na escola e na comunidade.

Ao procurarmos o significado da palavra “ler”, deparamo-nos com infindáveis respostas, que podem ir das mais simples, que nos remetem para a capacidade de decifrar, até àquelas que envolvem a neurologia, a biologia, a psicologia e a sociologia. Assim sendo, podemos afirmar que não existe uma definição consensual entre investigadores, no entanto, muitos consideram que a leitura constitui um processo complexo e pluridimensional (Mialaret, 1997; Viana & Teixeira, 2002).

No entanto, a complexidade que envolve o processo de leitura, continua, atualmente, a ser objeto de investigação, relacionando-se com as influências que provêm da psicologia, da linguística, da antropologia, da sociologia, da informática, da cibernética, dos modelos de aprendizagem e da prática pedagógica (Viana & Teixeira, 2002; Sequeira, 1988).

Os estudos mais recentes relativos a esta temática vieram alterar o conceito tradicional de leitura, anteriormente “vista como a capacidade de pronunciar convenientemente o texto” (Vaz, 1998, p. 99). Entre os estudiosos, a leitura tem deixado de ser vista como a simples decifração de um código gráfico ou verbal, passando a ser considerada “um processo activo, auto-dirigido por um leitor que extrai do texto (...) um significado que foi previamente codificado por um emissor” (Sequeira, 1989, p. 54; Grau, 1997; Mata, 2008b). Assim, a leitura deixou de dizer respeito apenas ao ato de descodificar e oralizar, passando a incorporar a informação que o autor quer transmitir ao leitor, de modo a que este a compreenda (Rodríguez, 1997).

Cruz (2007) afirma ainda que este é um processo gradual e complexo, intrinsecamente relacionado com a aprendizagem e a linguagem. Na mesma linha de pensamento, Marcelino (2008) aponta também para o carácter contínuo do processo de leitura, que abrange a decifração de signos gráficos e o desenvolvimento da consciência fonológica.

A leitura deve, portanto, ser considerada um instrumento indispensável, uma vez que permite compreender melhor o mundo que nos rodeia e possibilita ainda a participação ativa na sociedade, tornando-se um meio privilegiado de acesso ao saber e à autonomia na aprendizagem.

2.2. Componentes da leitura

Normalmente, por volta dos seis anos, após a entrada para o 1º CEB, as crianças iniciam a aprendizagem formal da leitura. No entanto, para que tal aconteça, é imprescindível que reúnam um conjunto de condições essenciais para que essa aprendizagem ocorra, como a capacidade linguística, fonológica e cognitiva (Marcelino, 2008).

Cruz (2007) destaca duas competências imprescindíveis para o processo de leitura que, tal como foi anteriormente mencionado, é bastante complexo e multifacetado: a descodificação e a compreensão. Estes dois processos são fundamentais para o domínio da leitura, uma vez que, se o leitor necessita de identificar as palavras, necessita também de interpretar e compreender o seu sentido.

2.2.1. Processo de descodificação/decifração

Para Viana e Teixeira (2002), ao falarmos em descodificar, estamos a referir-nos à tradução de um código de signos não familiares num outro código familiar. Sim-Sim (2009, p. 25) acrescenta, ainda, no que concerne à leitura, que se trata de “identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respectiva língua”. Assim, podemos afirmar que a descodificação/decifração consiste na capacidade de reconhecer uma determinada palavra através da sua sequência de letras e respetivos sons.

Após a identificação das letras que constituem a palavra, é necessário elaborar o significado da mesma, sendo que, para tal, a criança parte das informações linguísticas acerca dos vocábulos (Ribeiro, 2005; Citoler, 1996). Citoler (1996) aponta ainda duas vias de acesso ao léxico: a via direta, também denominada de visual, ortográfica ou lexical, que possibilita a conexão do significado aos sinais gráficos que intervêm na memória global das palavras; a via indireta, fonológica ou sublexical, a

partir da qual a palavra é recuperada através da aplicação das regras de correspondência grafemas-fonemas.

O processo de descodificação/decifração encontra-se dividido em quatro subprocessos: o visual, o fonológico, o linguístico e o contextual. O processo visual diz respeito à capacidade de compreender sequências, diferenciar uma figura de uma palavra e de analisar os elementos que a constituem. Por sua vez, o processo fonológico corresponde aos códigos fonológicos, à memória e à sequência correta dos sons produzidos durante a formação das palavras são. Já o processo linguístico refere-se à relação existente entre a linguagem oral e visual. Por último, o processo contextual diz respeito à capacidade de ler palavras desconhecidas (Cruz, 1999).

Apesar da sua importância na formação de bons leitores, Shaywitz (2008) e Giasson (1993) evidenciam o processo de descodificação ou reconhecimento de palavras como aquele que constitui a maior parte das dificuldades relativas à aprendizagem da leitura. Deste modo, também os docentes devem identificar o reconhecimento de palavras como uma capacidade fundamental para um bom desempenho na leitura, devendo, por isso, desenvolver um trabalho em conjunto com os alunos, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade.

Em suma, podemos concluir que uma parte dos leitores poderá ter dificuldades na aprendizagem da leitura, uma vez que podem não ser capazes de reconhecer as palavras, ou seja, não serem capazes de realizar o processo de descodificação.

2.2.2. Processo de compreensão

O processo de compreensão é também muito importante para a leitura, uma vez que, para compreender a mensagem presente num texto, é necessário reconhecer as palavras que o compõem e a forma como se relacionam entre si. Nesta medida, Sim-

Sim (2007, p.7) define o processo de compreensão “como a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto”.

Casas (1988) determina quatro níveis de compreensão: a compreensão literal, que associa a leitura à memória ou a factos passados e que constitui uma grande dificuldade para as crianças, uma vez que exige que estas recordem detalhes importantes durante a leitura; a compreensão interpretativa, que diz respeito à compreensão e interpretação dos textos, tendo em conta o meio em que as crianças se inserem; a compreensão avaliativa, que está relacionada com a expressão da opinião da criança e a argumentação em relação a um determinado assunto; a compreensão de apreciação, que se refere ao nível do conteúdo que a criança se encontra a ler. Contudo, Sim-Sim (2007) salienta que, para que ocorra uma compreensão eficaz, é necessário que existam determinados fatores, entre eles: a eficiência e rapidez na identificação das palavras; o conhecimento da linguagem; o conhecimento, em geral; a experiência leitora.

Aquilo que é lido deve ser claro para o leitor, na medida em que é essencial para esclarecer o sentido da mensagem do texto, uma vez que só assim se estabelece a sua compreensão. No entanto, um dos fatores mais relevantes nesta etapa prende-se com o facto de cada leitor possuir características próprias, estabelecendo uma relação única com o texto e interpretando-o de forma diferente, o que pode também gerar uma compreensão diferente daquilo que é lido (Pizani, Pimentel, & Zunino, 1997; Silva, 2002).

Para Sim-Sim (1998) existem dois processos ao nível da compreensão: o sintático, que diz respeito ao domínio de regras e padrões que influenciam a organização e combinação das palavras de modo a formarem frases; o semântico, que se baseia na extração do significado da oração ou texto e na sua integração nos conhecimentos do leitor tendo como principal objetivo a compreensão do significado das palavras, frases e textos (Castro, 2000; Ribeiro, 2005).

Em síntese, podemos afirmar que a compreensão da leitura se deve à promoção do desenvolvimento linguístico das crianças, bem como às suas vivências e experiências de vida.

3. A importância do léxico para a compreensão leitora

3.1. Conhecimento lexical e compreensão leitora

Duarte (2011, p. 10) explica que “os factores socioeconómicos, o conhecimento prévio que as crianças têm acerca do mundo e a variedade linguística de origem das crianças, determinam o seu capital lexical. Por sua vez, o capital lexical influencia e é influenciado pelo volume de leituras e pelo nível atingido na compreensão da leitura”. Salienta-se, ainda, a importância de todos estes fatores para a qualidade da produção escrita que tem também efeitos positivos na leitura das crianças. Assim sendo, identifica-se uma relação entre a leitura e o conhecimento lexical, que pode ser entendida de forma circular: o conhecimento lexical promove a compreensão da leitura e esta constitui uma forma de desenvolvimento do conhecimento lexical.

Nesta linha de pensamento, Giasson (1993) refere que um indivíduo com bons conhecimentos ao nível da língua e com um elevado capital lexical tem maiores probabilidades de apresentar um bom desempenho ao nível do desenvolvimento da linguagem e da compreensão leitora. Portanto, para que uma criança seja uma boa leitora e, conseqüentemente, compreenda aquilo que lê, é fundamental que seja exposta a um vocabulário rico, vasto e multifacetado (Grabe & Kaplan, 1996).

No entanto, podemos afirmar que o conhecimento isolado de muitas palavras não significa que a criança compreenda o texto, uma vez que o significado de uma palavra só é compreendido através do contexto em que esta é utilizada. Portanto, “só

a repetição da palavra em contextos diferentes permite o aperfeiçoamento do significado” (Sim-Sim, 1998, p. 123).

As metas e objetivos propostos pelo *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* enquadram-se também nesta perspetiva, sugerindo o reconhecimento do significado de novas palavras e a identificação, num determinado texto, de frases não compreendidas ou palavras desconhecidas (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

Em suma, de acordo com Perfetti (2007), o conhecimento lexical e a compreensão leitora devem estar (e estão) associadas, uma vez que a compreensão do texto resulta da leitura correta das palavras. Ou seja, o conhecimento lexical é indispensável para o sucesso da compreensão leitora e para uma leitura fluída, pois evita que o aluno se esforce durante a leitura e que centre a sua atenção na decifração do significado das palavras, ao invés de se concentrar na recolha de informação, para a compreensão global do texto (Chabanne, Cellier, Dreyfus, & Soulé, 2008; Perfetti, 2007; Viana, 2009).

3.2. O ensino do léxico

O contexto em que a criança se insere, enquanto falante, tem uma grande influência no desenvolvimento do seu capital lexical. Devido a esta influência, o léxico deve ser alvo da ação pedagógica do docente, visto que este tem, através do ensino do léxico, a possibilidade de atenuar as dificuldades sentidas pelos alunos, levando-os a ultrapassar barreiras e diferenças culturais e sociais existentes.

A escola pode ser, assim, responsável pelo ensino do léxico e pela atenuação das diferenças relativas ao meio sociocultural de origem, devendo, portanto, proporcionar um ensino da língua de forma explícita e criar os instrumentos adequados para uma aprendizagem capaz de fomentar o sucesso escolar dos seus alunos (Sim-Sim, 1998).

Ao nível do 1º ano, o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* preconiza o reconhecimento do significado de novas palavras relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo, variando apenas os campos lexicais sugeridos no 2º, no 3º e no 4º ano de escolaridade. Este documento orientador evidencia também a importância desde o 1º ano, de sublinhar, no texto, as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas e de pedir esclarecimentos acerca das mesmas, verificando-se a existência de uma mínima variação no 2º e no 3º anos de escolaridade. Apenas no 4º ano surgem outros descritores de desempenho, que visam a identificação de segmentos de texto que não tenham sido compreendidos pelo aluno e a verificação da perda da compreensão, sendo capaz de verbalizá-la (Buescu et al., 2015).

Também as *Aprendizagens Essenciais* (AE) reiteram, ao longo do 1.º CEB, a necessidade de desenvolver o capital lexical dos alunos. Com efeito e de acordo com as AE, no final do 2º ano os alunos devem ficar capazes de “Depreender o significado de palavras a partir da sua ocorrência nas diferentes áreas disciplinares curriculares; Associar significados conotativos a palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal; Desenvolver o conhecimento lexical, passivo e ativo”. No final do 3º ano, devem ficar capazes de “Depreender o significado de palavras a partir da sua análise e a partir das múltiplas relações que podem estabelecer entre si; Deduzir significados de palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal; Conhecer a família de palavras como modo de organização do léxico”. E, no final do 4º ano, devem ficar capazes de “Inferir o significado de palavras desconhecidas a partir da análise da sua estrutura interna (base, radical e afixos); Deduzir significados conotativos a palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal; Compreender regras de derivação das palavras e formas de organização do léxico (famílias de palavras)” (Ministério da Educação, 2018).

Assim, as AE sugerem um conjunto de atividades a desenvolver em contexto de sala de aula, para o 1º ano, que envolvem a “ampliação do conhecimento lexical de

base do aluno por meio de atividades que, por exemplo, impliquem ler, deduzir significados, perguntar, observar semelhanças entre palavras, organizar famílias de palavras” (Ministério da Educação, 2018).

Araújo (2011) explica que o ensino do léxico facilita a interligação de conhecimentos e a transposição dos mesmos para outros campos do saber, permitindo, ao aluno, um desenvolvimento global. Neste sentido, é desejável que os docentes procedam à aplicação de estratégias de autorregulação, encorajando os alunos a monitorizar a compreensão das palavras e a assumir uma responsabilidade perante o seu desenvolvimento lexical.

O professor deve, então, selecionar o léxico a abordar, de acordo com a realidade cultural em que se inserem os falantes, para que, de forma progressiva, ocorra uma ampliação lexical que contenha aspetos que possam ser adquiridos em diferentes ambientes culturais.

Em Duarte (2011), são apresentados alguns aspetos fundamentais para um ensino orientado para o enriquecimento do capital lexical e para o desenvolvimento da consciência lexical, entre eles: a) encorajar e apoiar a leitura de textos de diversos géneros literários e de complexidade variável; b) transmitir, às crianças, modelos orais de qualidade; c) promover a consciência lexical, através do desenvolvimento de atividades e jogos de palavras orais e escritos; d) ensinar explicitamente novas palavras; e) encaminhar as crianças a desenvolver estratégias de descoberta de significados.

Para conhecer, realmente, uma determinada palavra, devemos ter em conta a sua relação com as restantes e com o contexto envolvente. Portanto, devem ser seguidas algumas estratégias de modo a explicitar o sentido de palavras desconhecidas. Segundo Duarte (2011), a primeira estratégia diz respeito à análise morfológica da palavra, sendo que, cabe ao docente promover um olhar crítico sobre a palavra e fazer com que os alunos sejam capazes de inferir o seu sentido, partindo da identificação das

unidades com significado – os prefixos, os sufixos, o radical – para, assim, construírem o seu valor semântico. Nagy (1995) afirma que o contexto, tal como a análise morfológica, constitui também um suporte fundamental para a descoberta do sentido de uma nova palavra, no sentido em que cada contexto fornecerá pistas relevantes que conduzem ao significado da palavra desconhecida. No entanto, o uso de inferências por intermédio do contexto pode também apresentar algumas limitações, nomeadamente no que diz respeito à sua duração, tornando o processo de leitura mais lento (Moreira, 2000).

O ideal seria que os docentes tivessem oportunidade de dedicar mais tempo das suas aulas ao ensino do léxico, no entanto, existem algumas restrições que não lhes permitem tal dedicação, como o cumprimento dos programas e a primazia das estruturas linguísticas em detrimento do léxico. Para além disso, muitas vezes, os textos presentes nos manuais escolares retratam temas pouco familiares às crianças, o que acaba por comprometer a sua compreensão. Em casos como este, os professores limitam-se a ensinar o léxico, durante ou após a leitura do texto, quando surgem termos desconhecidos, o que significa que se trata de uma área trabalhada de forma não programada nas planificações dos professores. Ou seja, como explica Dreyfus (2004), o ensino do léxico é feito de forma pontual, acidental e não previsto ou planificado, o que, efetivamente, não contribui para uma aprendizagem significativa do mesmo.

Uma das lacunas mais cometidas no ensino do léxico prende-se com o ensino de conceitos, diretamente, às crianças. Esta tarefa revela ser um pouco infrutífera, uma vez que as crianças necessitam de experienciar e utilizar a palavra em diversos contextos e de inferir o seu significado através da sua estrutura interna, de modo a possibilitar uma total apropriação e para que se tornem leitores autónomos.

Paralelamente a esta situação, devemos também considerar o facto de as atividades inerentes ao léxico estarem, frequentemente, subordinadas às atividades de ortografia, sobretudo em exercícios típicos dos manuais, como é o caso dos exercícios

de substituição, nos quais se troca uma palavra por outra ou se procura uma equivalente (Dreyfus, 2004).

Assim, parece consensual que o ensino do léxico não é feito, de forma explícita e planificada, em contexto de sala de aula. Os docentes centram as atividades relacionadas com a aquisição e desenvolvimento do léxico num trabalho em torno de definições e conceitos e não num trabalho de enriquecimento das redes conceptuais, que permitem uma melhor compreensão da leitura e do mundo.

4. A literatura tradicional no 1.º CEB

Desde sempre se contaram e ouviram histórias por todo o mundo. O ato de contar e ouvir histórias é um costume ancestral e comum a todos os povos, independentemente da cultura, da etnia ou do estrato socioeconómico dos seus habitantes.

Ao longo de vários séculos, textos de diversos géneros literários (em forma de verso ou prosa) foram transmitidos, oralmente, de geração em geração (Bastos, 1999), passando a fazer parte integrante do património cultural e imaterial de cada comunidade e possuindo um valor indiscutível no seio dessa mesma comunidade (Pinto-Correia, 1993).

Ultimamente, muito se tem discutido acerca da importância dos hábitos de leitura das crianças. Este problema, sobre o qual tanto se tem debatido, pode passar, entre outros fatores, pela falta de acesso a textos literários variados, capazes de promover a criatividade da linguagem, o desenvolvimento de leitores autónomos e o contacto com a sua herança cultural, no seu contexto social.

Para além disso, tem-se verificado que esta problemática pode criar fortes barreiras na comunicação, devido à falta de conhecimentos relativos ao uso da língua, que se podem refletir no desempenho escolar das crianças, uma vez que todas as áreas

curriculares requerem que o aluno seja capaz de compreender textos e de utilizar a linguagem escrita (Calles, 2005).

Portanto, é fundamental que a escola e os docentes incentivem os alunos para a leitura e que coloquem, à sua disposição, atividades e materiais diversificados e de qualidade, permitindo a oportunidade de contactar com a sua herança cultural (Pelegrín, 2008; Nogueira 2011a; Nogueira, 2011b). É também muito importante que os alunos tenham acesso a textos dos mais variados géneros, seleccionados de acordo com a sua faixa etária e tendo em consideração os seus estádios de desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético. Neste sentido, deverá ser possibilitado o acesso a textos que são, cada vez menos, explorados na sala de aula, entre eles: os textos do maravilhoso e do fantástico, as narrativas, as fábulas, os textos dramáticos, as lendas, os mitos, a poesia, os textos de literatura popular e tradicional, as biografias, os relatos históricos, entre outros (Azevedo, 2006).

Embora seja um tipo de texto literário bastante abrangente, o texto tradicional é, atualmente, pouco comum na sala de aula das escolas portuguesas, sendo que, quando se encontra presente, dificilmente é utilizado objetivando o desenvolvimento linguístico dos alunos.

Segundo García (2007), ler e ouvir ler textos de literatura tradicional proporciona, às crianças, um momento lúdico, através do qual são estimuladas funções como a imaginação e a criatividade. Para além disso, estes momentos constituem uma importante ferramenta para a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que, ao explorar estes textos, a criança sentirá vontade de o ler sozinha. Deste modo, podemos assumir que este tipo de texto permitirá, ao professor, falar com o íntimo de cada aluno e a ajudá-lo compreender o mundo que o rodeia.

Parafita (1999), por sua vez, afirma que as crianças que convivam, desde cedo, com este tipo de textos, serão mais capazes, intelectualmente, do que aquelas que crescem à margem desse convívio. Ao ouvir este tipo de textos, aprenderão a saber

escutar, a conhecer o outro e a divertir-se em grupo, interiorizando a mensagem rica e intemporal que este género de textos veicula.

Neste sentido, vários autores (Cerrillo, 2010; Nogueira, 2008; Nogueira, 2011a; Parafita, 1999; Pelegrín, 2008) têm salientado a importância de ouvir ler e de ler textos de literatura tradicional em diferentes níveis de ensino, porquanto este género literário pode constituir-se como uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento da competência literária das crianças em diferentes faixas etárias (Sánchez-Fortún, 2010; Calles, 2005) e como uma importante ponte para a aprendizagem da leitura e da escrita (Sánchez-Fortún, 2010; Ortiz, 2013).

Em Portugal, os documentos orientadores da prática letiva para os diferentes níveis de ensino disponibilizados pelo Ministério da Educação (as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, as *Aprendizagens Essenciais* e o *Plano Nacional de Leitura*), apesar de centrarem as sugestões de leitura em textos redigidos a partir de génotipos tradicionais, contemplam também o estudo de alguns géneros da literatura tradicional ao longo da escolaridade obrigatória. No entanto, o texto tradicional, ou literário de base tradicional, não é convocado de modo igual nos vários anos ou níveis de ensino, sendo também possível verificar que o seu uso didático com o objetivo de desenvolver o conhecimento linguístico dos alunos ou de aumentar o seu capital lexical não é observado na prática letiva dos docentes do 1º ao 12º ano e muito menos é sugerido nas propostas de exploração dos textos contidas nos manuais escolares usados nos diferentes anos e níveis de escolaridade (Buescu et al., 2015).

CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Contexto do estudo

1.1. Instituição

A presente investigação foi realizada no ano letivo 2018/2019, numa escola pública, localizada no centro da cidade de Coimbra. Nesta instituição de ensino foram contabilizados, neste ano letivo, 79 alunos, distribuídos pelos quatro anos de escolaridade, sendo que existia apenas uma turma por cada ano de escolaridade.

Neste contexto, existiam várias famílias monoparentais, verificando-se que algumas crianças se encontravam ao encargo de outros familiares ou de instituições de acolhimento. Para além dos aspetos anteriormente mencionados, devemos salientar o facto de esta escola integrar várias crianças de diversas nacionalidades.

Apesar de as infraestruturas escolares serem relativamente recentes, devido às obras de remodelação que a instituição sofreu recentemente, das cinco salas de aulas disponíveis, apenas a sala de aula do 4º ano de escolaridade possuía um projetor, um quadro interativo e um computador, sendo que as restantes salas de aula dispunham apenas de um computador. Sempre que possível, os professores optavam por utilizar a biblioteca escolar, que estava dotada destes três recursos tecnológicos, para além da riqueza bibliográfica que era possível constatar neste espaço. Apesar de a biblioteca escolar ser um espaço relativamente pequeno, tendo em conta o número de alunos que frequentavam a escola, esta colmatava algumas dificuldades sentidas pelos docentes, relativamente à utilização dos recursos tecnológicos em falta nas salas de aula (o projetor e o quadro interativo), permitindo que alunos e professores pudessem usufruir dos mesmos. Importa ainda salientar que, para além destes dois recursos, este espaço possuía um computador, uma quantidade e variedade de livros considerável, todos organizados, em estantes, de acordo com as suas categorias, bem como algumas mesas e cadeiras, que eram utilizadas em momentos de leitura ou de aulas que ocorriam na biblioteca e algumas almofadas, que os alunos utilizavam para se sentar no chão.

Relativamente à caracterização socioeconómica das famílias dos alunos que frequentam esta instituição, podemos salientar o facto de, na maior parte dos casos, possuírem um nível de escolaridade correspondente ao ensino básico ou secundário. Assim sendo, estes dados, bem como as profissões exercidas pela maioria dos familiares dos alunos, permitem-nos afirmar que, na generalidade, estes pertenciam a um nível socioeconómico médio-baixo (Hook, Lawson, & Farah, 2013; Sarsour et al., 2010).

1.2. Participantes

A amostra desta investigação é constituída por um total de 18 crianças, que frequentavam o 1º ano de escolaridade, sendo que dez eram do sexo feminino e oito do sexo masculino. Em termos etários, a composição da turma revelava-se um pouco heterogénea para aquilo que seria expectável, no sentido em que as idades variavam entre os seis e os oito anos.

Tratava-se de um grupo multicultural, uma vez que, do total de alunos desta turma, três tinham nacionalidade brasileira; um tinha nacionalidade argentina; três crianças eram descendentes de pais de nacionalidade cabo-verdiana; uma criança era descendente de pais de nacionalidade chinesa. Importa salientar que a criança cujos pais tinham nacionalidade chinesa apresentava algumas dificuldades ao nível da língua, tanto na oralidade como na escrita. A criança com nacionalidade argentina, apresentava dificuldades ainda mais notórias do que a anterior, que comprometiam a sua comunicação e a compreensão daquilo que lhe era dito, apesar de se ter verificado uma evolução positiva ao longo do ano letivo. Os restantes alunos comunicavam e compreendiam a língua portuguesa com facilidade, não apresentando dificuldades consideráveis a este nível.

Durante todo o período letivo, o grupo foi sofrendo algumas alterações, devido à imigração e emigração de alunos, contudo, este dinamismo revelou ser um aspeto

positivo na prática educativa da turma, possibilitando o contacto com diferentes nacionalidades e o conhecimento e partilha de diferentes culturas, promovendo e enriquecendo o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Neste grupo, inseriam-se também dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que usufruíam de apoio educativo e de outras medidas de apoio, como o acompanhamento por parte da psicóloga da escola e da terapeuta da fala. Relativamente ao primeiro aluno com NEE, salienta-se o facto de esta criança apresentar, com frequência, comportamentos de oposição e indisciplina, verificando-se um padrão persistente de desafio, desobediência e hostilidade para com as figuras de autoridade. O outro aluno com NEE possuía um défice acentuado de memória de retenção, o que dificultava o seu processo de aprendizagem. Esta criança não foi incluída nesta amostra, visto que, desde o início da investigação, esteve ausente da instituição de ensino por motivos de saúde.

Para além destes dois casos, verificou-se a existência de uma criança com a motricidade fina muito pouco desenvolvida, condicionando a sua execução de certas tarefas, sobretudo, aquelas que se relacionavam com atividades de expressão plástica e de escrita cursiva. Neste sentido, este aluno apresentava, com frequência, sintomas de dor e de cansaço, devido ao esforço acrescido na execução das tarefas. Esta criança começou também a apresentar um nível elevado de desconcentração, que apenas foi formalmente diagnosticado e medicado, no final do ano letivo, após o término da investigação.

Em termos de aproveitamento, os alunos manifestavam um nível de aprendizagem que se pode considerar, globalmente bom, embora esta fosse uma turma que requeria um grande investimento por parte da equipa educativa, uma vez que a maioria das crianças revelava muitas dificuldades em manter tempos de concentração e atitudes consideradas adequadas ao processo de ensino e de aprendizagem.

A proposta de intervenção em contexto de estágio a que nos propusemos teve em conta a realidade da instituição e os alunos, procurando ir ao encontro dos seus gostos, preferências, características e necessidades individuais, induzindo os seus níveis de motivação.

2. Opções metodológicas

Para a realização de uma investigação, é necessário ter em conta um conjunto de orientações que permitam alcançar o objetivo principal, tendo consciência das opções e do potencial dos métodos e técnicas a utilizar.

A investigação apresentada centra-se no campo da investigação qualitativa em educação. Este é um tipo de investigação considerado descritivo, no sentido em que são recolhidos dados qualitativos, ou seja, estes dados não se encontram na forma de números, mas sim na forma de palavras ou imagens e devem ser analisados e respeitados ao máximo, considerando a forma em que foram registados (Bogdan & Biklen, 2013; Amado, 2014).

Neste estudo, foram identificadas características metodológicas próprias da investigação-ação que, tal como o nome indica, possui um duplo objetivo de ação e de investigação e visa a “recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”. Esta é uma metodologia participativa e colaborativa, uma vez que o investigador não é considerado um agente externo, envolvendo-se ativamente na causa da investigação (Bogdan & Biklen, 2013, p. 292; Coutinho et al., 2009).

Esta forma de investigação possui características muito próprias, das quais podemos destacar o facto de ser: i) participativa e colaborativa, uma vez que implica todos os intervenientes no processo; ii) prática e interventiva, não se limitando ao campo teórico e intervindo na realidade; iii) cíclica, pois envolve uma espiral de ciclos; iv) crítica, visto que os participantes procuram melhorar as suas práticas no decorrer

do processo; v) autoavaliativa, na medida em que as modificações são continuamente avaliadas (Coutinho et al., 2009).

Deste modo, podemos considerar a investigação-ação na educação como uma “ponte” que une a investigação e a prática (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

2.1. Enquadramento e problemática do estudo

Partindo da experiência de prática educativa mencionada anteriormente, tendo em conta a importância do desenvolvimento de competências linguísticas no 1ºCEB e o entusiasmo por parte dos alunos e da professora cooperante em relação à literatura tradicional, considerámos pertinente verificar de que forma seria possível ampliar o léxico de cada aluno, recorrendo à literatura tradicional, em cada sequência didática, como ponto de partida.

Neste contexto, após terem sido trabalhados, numa aula dinamizada pela professora orientadora de estágio, alguns textos de literatura tradicional, embora estes tivessem sido explorados, sobretudo, oralmente, foi notório o interesse da maioria dos alunos nesta temática. Para além disso, após este momento, na requisição de livros que era feita semanalmente, na biblioteca escolar com os alunos, assistiu-se, então, a uma maior preferência por livros que continham textos de literatura tradicional¹. Importa, ainda, salientar que, por vezes, foi possível verificar que vários alunos preferiam aproveitar o intervalo para ficar a ler, na sala de aula, os livros que tinham requisitado anteriormente (Apêndice 1).

¹ Entre eles, podemos destacar os livros “O Som das Lengalengas” de Daniel Completo, Luísa Ducla Soares e João Vaz de Carvalho e “O Livrinho das Adivinhas” de José Moutinho e Fedra Santos.

2.2. Objetivos e questões da investigação

Perante este cenário, procurou-se perceber qual seria o foco da investigação, começando por formular algumas questões a estudar: i) de que forma a literatura tradicional contribui para o desenvolvimento linguístico da criança? ii) qual a importância de textos de literatura tradicional para o desenvolvimento do léxico das crianças? iii) de que forma o desenvolvimento do léxico poderá influenciar a compreensão da leitura?

Nesta sequência, a fim de encontrar respostas e com o intuito de orientar o processo de investigação, foi definido um objetivo geral: compreender de que forma a audição e a exploração de textos de literatura tradicional (em particular do cancionero) pode representar uma estratégia que permita, às crianças, adquirir conhecimento sobre novas unidades lexicais. Foram também traçados alguns objetivos específicos, entre eles: i) aumentar os hábitos de leitura e de escrita das crianças; ii) ampliar a compreensão leitora das crianças através de atividades lúdicas; iii) fomentar o desenvolvimento lexical com vista à melhoria do processo de aprendizagem da leitura e da escrita; iv) consolidar conhecimento sobre o património literário oral enquanto património imaterial.

2.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Tendo em conta as características da investigação-ação, a recolha de dados efetuada pressupõe a utilização de instrumentos e técnicas abrangentes e diversificados, de modo a responder aos objetivos traçados.

Tuckman (2000) refere que as fontes de obtenção das recolhas que podem ser utilizadas num estudo são, normalmente, de três tipos: entrevistas; documentos variados; através da observação. Assim sendo, a recolha de dados realizada neste estudo baseou-se, fundamentalmente: na observação participante, da qual resultou o

registo de notas de campo; na reunião de documentos variados (produções dos alunos, registos fotográficos e de vídeo e testes de avaliação do conhecimento de vocabulário).

Pardal e Lopes (2011) definem a observação como a técnica mais antiga de recolha de dados, sendo que, segundo Máximo-Esteves (2008, p. 87), esta permite-nos “compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações”. O observador pode ser classificado como participante, quando se integra na situação a observar, ou, pelo contrário, não participante.

Neste sentido, importa mencionar que, durante toda a interação com os sujeitos em estudo, ocorreu uma observação participante que, segundo Bogdan e Biklen (2013), é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de investigações, no sentido em que permite observar o ambiente, promovendo a espontaneidade do comportamento das crianças, de modo a orientar a nossa ação.

Como produto da observação, surgiu o registo das notas de campo, que procuraram ser o mais objetivas possível, de modo a interpretar, posteriormente, os dados recolhidos. Este registo de apontamentos incidiu naquilo que foi visto, ouvido, experienciado e refletido no decurso das sessões realizadas e das aulas da professora orientadora de estágio, que foi possível observar, resultando na construção de uma tabela, que expõe, de forma sintética, os principais momentos de toda a investigação e os registos que deles emergiram (Apêndice 2).

Durante todo este processo, destacaram-se as produções dos alunos, devido à sua importância, uma vez que, para o professor, é essencial aprender sobre a forma como ensina, ou seja, as produções das crianças permitem-lhe refletir acerca daquilo que foi planificado, de modo a rever a sua prática, colmatando as necessidades dos alunos., numa perspetiva formativa da sua avaliação.

Para além das produções dos alunos, foi necessário recorrer à utilização de registos fotográficos e de vídeo como um instrumento de recolha de dados,

constituindo-se, assim, como um meio complementar aos restantes instrumentos e técnicas.

Estes registos foram obtidos durante a realização das sessões, ao longo de todo o período de investigação. Foram, portanto, captadas várias fotografias e filmados alguns pequenos vídeos, embora estes tenham ocorrido com menor frequência, permitindo a observação e análise de todo o processo. Importa salientar que estes registos, bem como a investigação em geral, ocorreram com a autorização dos Encarregados de Educação (Apêndice 3).

Os testes de avaliação do conhecimento de vocabulário aplicados às crianças basearam-se na *Escala de Conhecimento de Vocabulário (Vocabulary Knowledge Scale - VSK)*, desenvolvida por Paribakht & Wesche (1996), na Universidade de Ottawa, que foi utilizada como um instrumento para compreender o desenvolvimento lexical de um grupo de alunos de Inglês como L2 (Paribakht & Wesche, 1993).

O VKS utiliza e combina vários níveis, que variam desde o desconhecimento completo da palavra, passando pelo reconhecimento e apresentação de sinónimos até à capacidade de utilizar de forma correta a palavra, quer semântica quer gramaticalmente, na construção de frases (Paribakht & Wesche, 1996).

Assim sendo, a escala de Paribakht & Wesche (1996) divide o conhecimento lexical em cinco níveis ou estágios:

- I. A palavra não é familiar/é desconhecida;
- II. A palavra é familiar, mas o significado é desconhecido;
- III. A palavra é conhecida e consegue escrever-se um sinónimo correto;
- IV. A palavra é utilizada, com adequação semântica, numa frase;
- V. A palavra é utilizada, com adequação semântica e gramatical, numa frase.

Partindo destes cinco níveis, as autoras desenvolveram um instrumento de medida (escala), através do qual é possível avaliar o conhecimento das palavras, utilizando as seguintes categorias:

1. Não me lembro de ter visto esta palavra;
2. Já vi esta palavra, mas não sei o que significa;
3. Já vi esta palavra e penso que sei o que significa. Vou escrever uma palavra ou expressão com significado semelhante;
4. Conheço esta palavra e sei utilizá-la numa frase. Vou escrever uma frase.

Este instrumento constitui uma técnica simples e acessível para os alunos, evitando, assim, que a escala se converta, involuntariamente, num teste de compreensão, produzindo, se tal sucedesse, resultados irrelevantes (Paribakht & Wesche, 1996).

Analisando as categorias seleccionadas pelas crianças, torna-se possível, ao investigador, converter as respostas em graus de profundidade do conhecimento das palavras contempladas. Para corrigir a escala, o investigador deve seguir o seguinte esquema:

Categorias	Níveis	Significado dos níveis
1	→ I	A palavra é desconhecida.
2	→ II	A palavra é familiar mas o significado é desconhecido.
3	→ III	A palavra é conhecida e consegue escrever-se um sinónimo correto.
4	→ IV	A palavra é utilizada, com adequação semântica, numa frase.
	→ V	A palavra é utilizada, com adequação semântica e gramatical, numa frase.

Tabela 4 - Esquema de correção das categorias da Escala de Conhecimento de Vocabulário (adaptado de Paribakht & Wesche, 1996)

Através da observação da tabela, percebemos que uma categoria atribuída a uma determinada palavra pode ter como resultado o nível numericamente correspondente ou um nível inferior. Isto é, uma criança pode atribuir, por exemplo, a categoria 4 a uma determinada palavra no entanto, durante a correção do seu teste, caso se verifique que a frase que escreveu não possui qualquer adequação semântica ou gramatical, deverá ser-lhe atribuído o nível II, uma vez que tal indica que a criança pode já ter ouvido a palavra em questão, embora desconheça o seu significado. Para além disso, também às respostas que forem consideradas erradas, deverá ser atribuído o nível II.

2.4. Sequência didática

Identificadas as opções metodológicas, foi planificada uma sequência didática, com o intuito de cumprir os objetivos anteriormente definidos.

Neste sentido, é apresentado, de forma sintética, o conjunto de atividades desenvolvidas ao longo da investigação, tendo em conta que esta se dividiu em três fases. Para melhor compreender cada uma delas, apresenta-se a Tabela 5, na qual se encontram descritas as fases desta investigação, a data, a duração e uma breve descrição de cada atividade, desenvolvidas em quatro sessões distintas.

Fase	Data	Duração	Descrição da atividade
Fase I – Realização do pré-teste	27 de março de 2019	10min (cada criança)	Realização do pré-teste, a cada criança, individualmente.
Fase II – Intervenção	Sessão 1 – “O casaco das palavras difíceis” (7 de maio de 2019)	1h40	Leitura de algumas adivinhas. Exploração de um casaco e do significado de algumas palavras e desenhos. Escrita de frases com as palavras anteriores.
	Sessão 2 – “Manta dos provérbios” (15 de maio de 2019)	1h40	Exploração oral dos provérbios recolhidos. Escrita e ilustração dos provérbios num pedaço de tecido e exploração do seu significado. Construção de uma manta de retalhos.
	Sessão 3 – “Colecionadores de	1h40	Leitura da lengalenga “O casamento da franganita”. Reconhecimento dos objetos,

	significados” (20 de maio de 2019)		animais e locais presentes na lengalenga e respetiva exploração do significado destas palavras. Concretização destes elementos e escolha do livro correto.
	Sessão 4 – “Que linda falua” (28 de maio de 2019)	1h	Exploração da canção e da coreografia “Que linda falua”.
Fase III – Realização do pós- teste	31 de maio de 2019	10min (cada criança)	Realização do pós-teste, a cada criança, individualmente.

Tabela 5 - Síntese da sequência didática

De acordo com a tabela acima, verificamos que esta sequência didática teve início no final de março de 2019 e decorreu até ao final de maio do mesmo ano. Esta foi constituída por duas fases de testes, uma no início e outra no final, e por um conjunto de quatro sessões de implementação de atividades, sendo que estas foram desenvolvidas em contexto de sala de aula, durante as aulas de Português, integrando-se no *Programa e Metas Curriculares* da disciplina, nos domínios “Leitura e Escrita” e “Iniciação à Educação Literária”, mais precisamente nos conteúdos “Compreensão de texto”, “Ortografia e pontuação”, “Audição e leitura” e “Produção escrita” e nas *Aprendizagens Essenciais*, nomeadamente no domínio “Gramática”, objetivando: descobrir e compreender o significado das palavras pelas múltiplas relações que podem estabelecer entre si; descobrir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto verbal e não-verbal.

Assente numa abordagem interdisciplinar, para além destes dois documentos orientadores, a terceira e quarta sessões interligam-se também com o *Programa de Expressão e Educação Musical*, mais propriamente com o “Bloco 1 – Jogos de exploração” e o “Bloco 2 – Experimentação, desenvolvimento e criação musical” e com o *Programa de Expressão e Educação Plástica*, inserindo-se no “Bloco 2 – Descoberta e organização progressiva de superfícies” e no “Bloco 3 – Exploração de técnicas diversas de expressão”.

Importa salientar que todas as atividades foram devidamente descritas e planificadas (Apêndice 4) sendo, sobretudo, pensadas e baseadas nos interesses, preferências e características individuais de cada criança, respeitando a opinião de cada uma e promovendo sempre oportunidades para debates e trocas de opiniões. Durante a realização destas atividades, recorreu-se, sempre que possível, a exemplos concretos do quotidiano das crianças, de modo a permitir aprendizagens significativas. Foram também privilegiadas estratégias de ensino diversificadas e promotoras de atividades lúdicas, uma vez que, segundo Friedmann (1996), estas permitem a cooperação e a interação entre crianças e estimulam o raciocínio, o que resultará na motivação dos alunos e numa consequente aprendizagem significativa.

Para além da participação dos alunos, esta investigação contou também com o apoio da professora cooperante e das famílias das crianças, que colaboraram com a recolha de alguns provérbios, junto dos seus educandos, para, posteriormente, serem discutidos na sala de aula.

CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Apresentação dos resultados

Numa investigação, os dados obtidos necessitam de ser organizados e analisados. No entanto, não sendo possível analisar toda a informação recolhida, é necessário selecionar a mais relevante, procurando dar resposta às questões da investigação (Baptista & Sousa, 2011).

Independentemente da natureza dos dados, o objetivo da análise passa sempre pela organização e descrição dos dados de forma clara, pela identificação do que é típico e atípico, pela identificação das diferenças, relações e/ou padrões e pela criação de respostas para o problema, testando as hipóteses (Coutinho, 2011).

Assim sendo, serão apresentados os dados recolhidos através dos testes realizados, utilizando o VKS, os quais nos permitem retirar algumas conclusões.

1.1. Resultados do pré-teste

A primeira fase foi dedicada à realização de um pré-teste, que consistiu na aplicação da *Escala de Conhecimento de Vocabulário*, tendo como principal objetivo avaliar o conhecimento das crianças relativamente às palavras apresentadas, que foram selecionadas anteriormente.

O pré-teste foi aplicado a todos os alunos, individualmente, de modo a impedir que estes ouvissem as respostas dos colegas, uma vez que tal poderia influenciar as suas próprias respostas. Obtiveram-se, então, um total de 486 respostas, distribuídas pelos cinco níveis da escala, de acordo com o ilustrado no Gráfico 1.

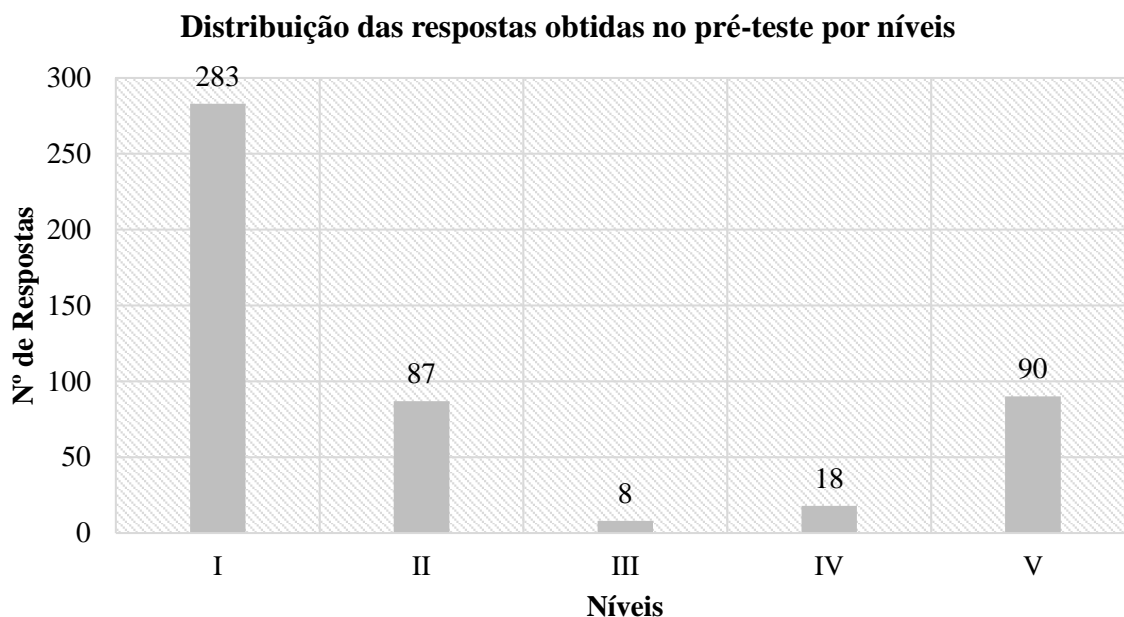


Gráfico 1 - Distribuição das respostas obtidas no pré-teste pelos cinco níveis da *Escala de Conhecimento de Vocabulário*

Como evidencia o gráfico apresentado, nesta fase inicial, a maior parte das respostas dos alunos situa-se no nível I, o que significa que a maioria não foi capaz de reconhecer, satisfatoriamente, as palavras selecionadas, enquanto signos, com significante (gráfico) e significado.

No nível I (“a palavra não é familiar/é desconhecida”), situaram-se, então, 283 respostas, o que corresponde a cerca de 58,2% do total de respostas. Isto significa que mais de metade das palavras eram completamente desconhecidas para as crianças antes da intervenção. Por sua vez, no nível II (“a palavra é familiar, mas o significado é desconhecido”), assinalaram-se 87 respostas (cerca de 17,9%), o que demonstra que, apesar de algumas crianças já terem ouvido uma determinada palavra, o seu significado era desconhecido. No nível III (“a palavra é conhecida e consegue escrever-se um sinónimo correto”), contabilizaram-se apenas 8 respostas (cerca de 1,6%), salientando-se que, na generalidade, as crianças revelaram bastantes dificuldades em indicar sinónimos para palavras selecionadas, sendo que apenas as palavras “pinto” e “espinhos” obtiveram mais do que um sinónimo. No nível IV (“a palavra é utilizada, com adequação semântica, numa frase”), registaram-se 18

respostas, o que corresponde a cerca de 3,7%. Por último, no nível V (“a palavra é utilizada, com adequação semântica e gramatical, numa frase”), obtiveram-se 90 respostas (cerca de 18,5%), o que indica, ao contrário do nível I, que algumas das palavras já eram conhecidas pelas crianças.

Ao agrupar os dois primeiros níveis (I e II), foi possível verificar que as palavras selecionadas eram, de facto, desconhecidas para a maioria das crianças, ou o seu reconhecimento era vago e superficial, como comprovam as 370 respostas, que correspondem, aproximadamente, a 76,1%. Podemos, ainda, verificar que apenas se registam 116 respostas (cerca de 23,9%) nos níveis III, IV e V, o que demonstra que eram poucas as palavras conhecidas e/ou aplicadas corretamente.

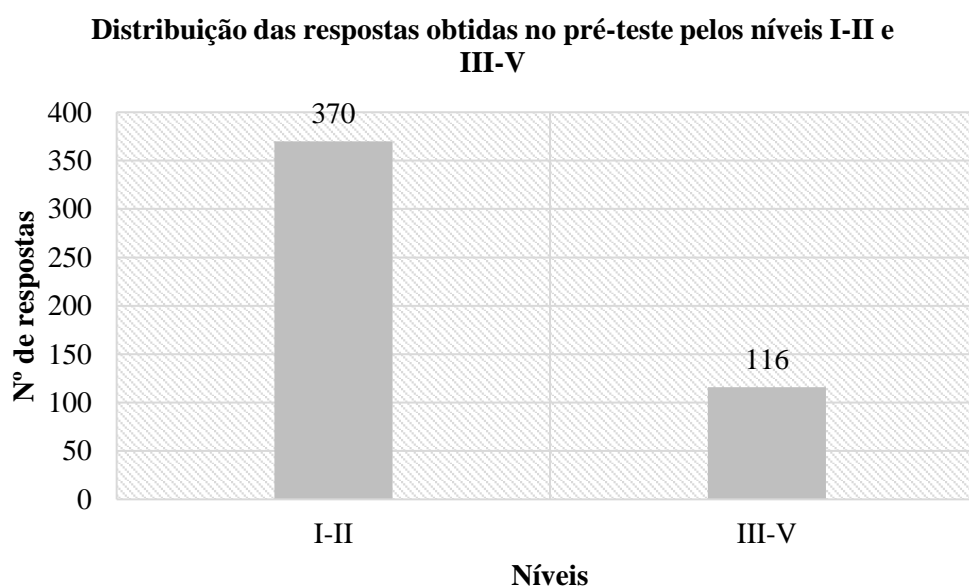


Gráfico 2 - Distribuição das respostas obtidas no pré-teste pelos níveis I-II e III-V da Escala de Conhecimento de Vocabulário

Assim sendo, analisando o Gráfico 3 (Apêndice 5), importa referir que as palavras “erra”, “moinhos”, “mole” e “seguro” foram as quatro palavras que se registaram um maior número de vezes no nível V, ou seja, estas palavras foram aquelas que as crianças utilizaram, mais vezes, para escrever uma frase com adequação semântica e gramatical, o que significa que foram, na generalidade, as mais reconhecidas pelos alunos. Por sua vez, as palavras “lapinha” e “espojeiro” foram as que assinalaram um maior desconhecimento por parte dos alunos, sendo que todos afirmaram não conhecer as palavras em questão.

1.2. Resultados da fase de intervenção

Após a aplicação do pré-teste a todos os alunos, o grupo foi, durante quatro sessões, sujeito a uma intervenção pedagógica no sentido de resolver o problema inicial, comprovado com a realização do pré-teste.

1.2.1. Sessão 1

Na primeira sessão da fase de intervenção, os alunos escreveram algumas frases, utilizando as palavras contidas no casaco apresentado, cujo significado havia sido explorado anteriormente.

De acordo com a análise das Figuras 2, 3, 4 e 5, podemos afirmar que os alunos, de um modo geral, compreenderam as palavras selecionadas para esta sessão (“bairro”, “convenho”, “erra” e “modos”), demonstrando ser capazes de construir frases com as mesmas. Importa salientar que, durante a sessão, foi explicitado o significado de todas as palavras, sendo que aquela que revelou mais dificuldade foi, naturalmente, a palavra “convenho”. Relativamente ao significado desta palavra, foi clarificado o facto de esta derivar do verbo “convir” sendo, portanto, permitido substituí-la, nas frases, pela palavra “convém”, de modo a facilitar o processo de aquisição do seu significado.



Figura 2 - Frase do aluno G na primeira sessão

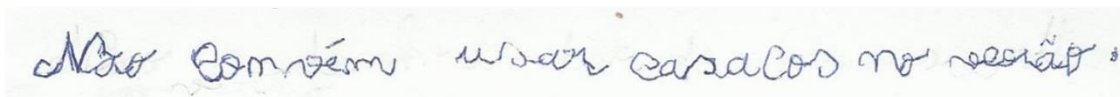


Figura 3 - Frase do aluno H na primeira sessão



Figura 4 - Frase do aluno I na primeira sessão

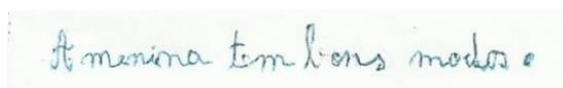


Figura 5 - Frase do aluno Q na primeira sessão

No entanto, através de algumas frases escritas pelos alunos (Figuras 6 e 7), foi possível verificar que alguns deles apresentavam, ainda, algumas dificuldades relativamente às palavras abordadas. Apesar de mostrarem ser capazes de criar frases com as restantes palavras abordadas na sessão, as frases que construíram com as palavras “modos” e “erra” não possuíam uma adequação semântica e/ou gramatical, como era pretendido.

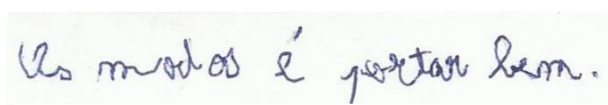


Figura 6 - Frase do aluno E na primeira sessão

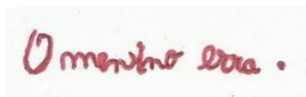


Figura 7 - Frase do aluno C na primeira sessão

1.2.2. Sessão 2

Após a recolha de um provérbio junto dos familiares, foi proposta a construção de uma espécie de manta de retalhos, utilizando os provérbios recolhidos. Durante a construção da “Manta dos provérbios”, através dos desenhos realizados pelas crianças e das notas de campo registadas no dia 15 de maio (Apêndice 2), foi possível verificar que, apesar de lhes ter sido explicado, alguns alunos não compreenderem o significado do provérbio que recolheram. Não obstante, foram capazes de compreender o

significado das palavras, isoladamente, algo que foi também comprovado pelos resultados obtidos no pós-teste.



Figura 8 - Provérbio do aluno B e respetiva ilustração



Figura 9 - Provérbio do aluno D e respetiva ilustração



Figura 10 - Provérbio do aluno H e respetiva ilustração

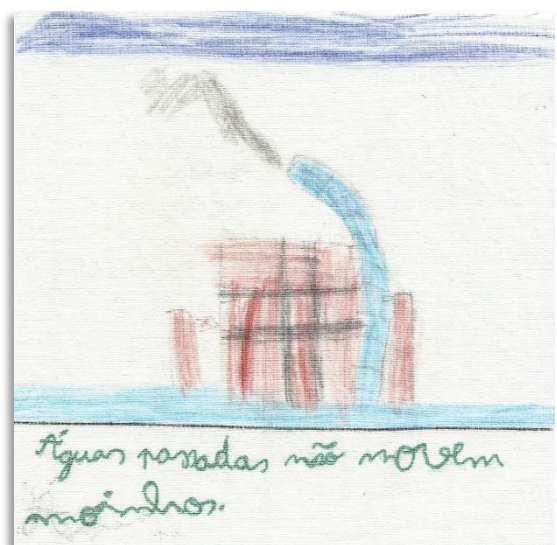


Figura 11 - Provérbio do aluno M e respetiva ilustração

1.2.3. Sessão 3

Nesta sessão, foram apresentados, aos alunos, vários livros de coleções antigas, que representavam cada uma das categorias identificadas na lengalenga (“Livro dos animais”, “Livro dos locais” e Livro dos objetos”). Na lengalenga, encontravam-se algumas palavras destacadas, acerca das quais os alunos realizaram algumas produções, através de pinturas, recortes, colagens e dobragens, relativas ao significado de cada uma destas palavras, associando-as, de seguida, à categoria correspondente.

Esta foi uma atividade que obteve resultados bastante positivos, tanto enquanto decorria a elaboração dos materiais, como na sua apresentação aos colegas, na qual foi possível registar algumas notas de campo (no dia 20 de maio). Foi possível verificar que, após a explicitação do significado de cada palavra, nenhuma delas suscitou qualquer tipo de dúvida para os alunos, sendo que estes apenas solicitaram a participação da investigadora em aspetos relativos à expressão e educação plástica.



Figura 12 - Produção do aluno A relativamente à palavra "franganita"

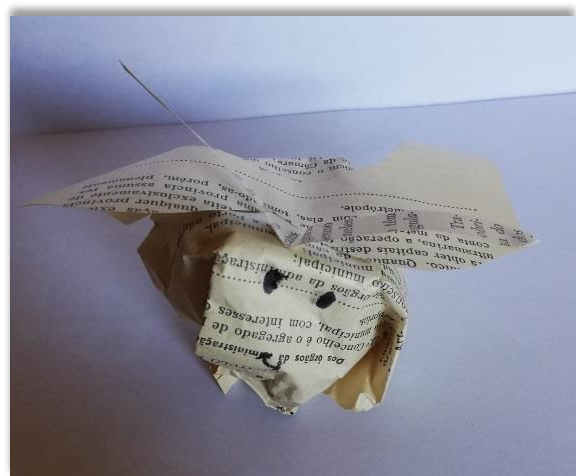


Figura 13 - Produção do aluno J relativamente à palavra "besouro"



Figura 14 - Produção do aluno L relativamente à palavra "jarrinho"



Figura 15 - Produção do aluno M relativamente à palavra "amassadeira"

1.2.4. Sessão 4

Na última sessão, existiu oportunidade para explorar a canção e a coreografia “Que linda falua”.

De seguida, os alunos preencheram um mapa que continha algumas palavras e ilustrações referentes à canção para, posteriormente, contruir a vela de uma falua. Neste mapa, os alunos encontraram algumas ilustrações legendadas com o respetivo conceito a elas associado e, noutros casos, aparecia apenas a palavra escrita, sem qualquer ilustração. Neste caso, os alunos realizaram uma ilustração referente à palavra em questão.

Nestas ilustrações, a maioria das crianças atribuiu, à palavra “sustentar”, um significado de “assegurar a subsistência”, sendo que todos os alunos, à exceção de um, desenharam uma pessoa a dar dinheiro a outra (Figura 15), neste caso, para sustentar alguém. O aluno que não interpretou a palavra desta forma atribuiu-lhe um significado de “suportar” (Figura 16), desenhando uma pessoa a suportar uma pedra.



Figura 16 - Ilustração do aluno H relativamente à palavra "sustentar"

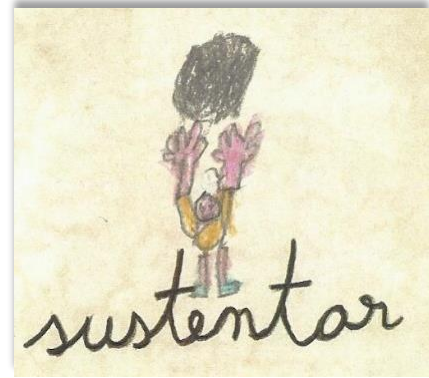


Figura 17 - Ilustração do aluno A relativamente à palavra "sustentar"

Relativamente à palavra “barqueiro”, através das ilustrações realizadas pelos alunos, podemos afirmar que todos compreenderam o significado da palavra, sendo que alguns desenharam apenas o barqueiro (Figura 17), enquanto outros desenharam o barqueiro enquanto conduzia o barco (Figura 18).

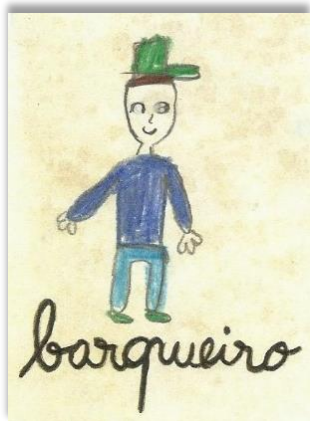


Figura 18 - Ilustração do aluno G relativamente à palavra "barqueiro"

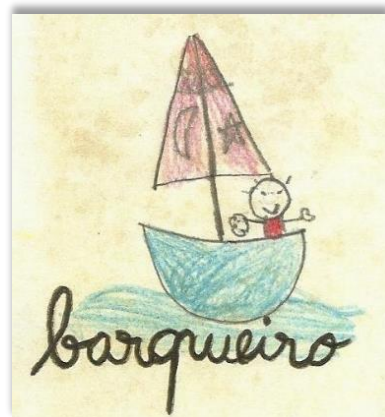


Figura 19 - Ilustração do aluno O relativamente à palavra "barqueiro"

Por fim, a palavra “falua” foi aquela que suscitou menos dúvidas, uma vez que para além da explicação acerca do significado da palavra, os alunos tiveram oportunidade de visualizar uma réplica tridimensional, construída em cartão, de uma falua, na sala de aula. Assim sendo, em todos os desenhos se pode verificar a existência de um barco, indo um pouco ao encontro daquele que foi apresentado na sala de aula (Figura 19). Em alguns casos, os alunos optaram por desenhar uma bandeira

portuguesa na embarcação, uma vez que foi referido que esta navegava sobre o rio Tejo.

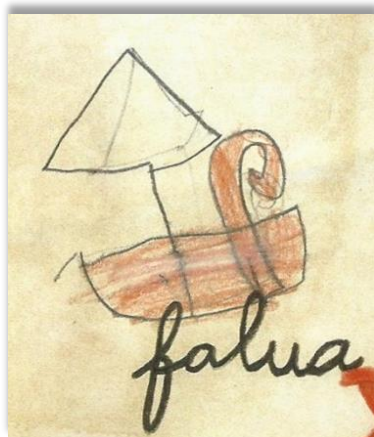


Figura 20 - Ilustração do aluno F relativamente à palavra "falua"

Importa salientar que, nesta sessão (dia 28 de maio de 2019), foram também registadas algumas notas de campo (Apêndice 2), que complementam as informações obtidas a partir das ilustrações das crianças.

1.3. Resultados do pós-teste

À fase de intervenção sucedeu-se a aplicação de um pós-teste, aos mesmos alunos, nas mesmas condições que o teste aplicado inicialmente, objetivando constatar a retenção e a compreensão do significado das palavras selecionadas. Importa ainda salientar que, no pós-teste, foram utilizados os mesmos instrumentos de recolha de dados.

Tal como podemos comprovar analisando os Gráficos 4, esta terceira fase do estudo, evidenciou-se o nível V, com 383 respostas, ou seja, cerca de 79,4% do total de respostas dadas. Seguiu-se o nível II, com 66 respostas (cerca de 13,6%) e só depois surge o nível IV, com 27 respostas registadas (cerca de 5,6%). Por fim, podemos observar que os níveis III e I foram aqueles que obtiveram um menor número de

respostas, com 10 (cerca de 2,1%) e 0 respostas, respetivamente. Isto significa que todos os alunos afirmaram conhecer as palavras selecionadas, embora não soubessem o significado de algumas. Apenas foram escritos 10 sinónimos, registando-se um aumento de apenas 2 sinónimos em relação ao pré-teste. No entanto, relativamente às frases construídas pelos alunos (nível IV e V), assistiu-se a um aumento exponencial, passando de 108 (valor registado no pré-teste) para 410 frases (valor registado no pós-teste), sendo que, em 27 frases a palavra foi utilizada apenas com adequação semântica e em 383 foi utilizada com adequação semântica e gramatical.

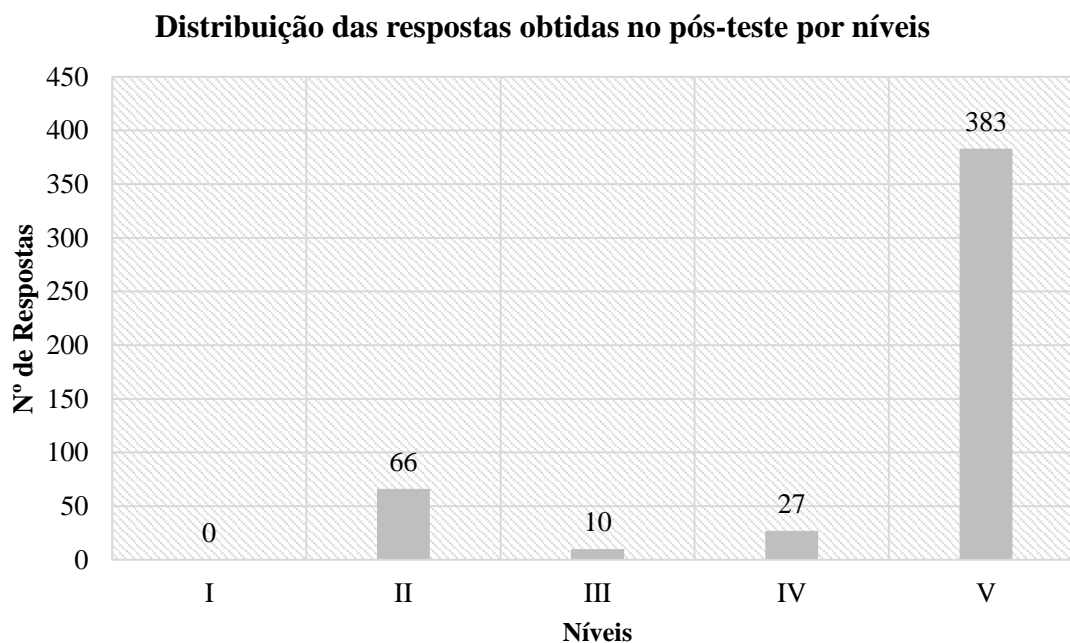


Gráfico 4 - Distribuição das respostas obtidas no pós-teste pelos cinco níveis da *Escala de Conhecimento de Vocabulário*

Agrupando os níveis, verificamos, a partir da análise do Gráfico 5, que se registam apenas 66 respostas distribuídas pelos níveis I e II e 420 respostas pelos níveis superiores. Assim sendo, a maior parte das respostas (cerca de 86,4%) revela o conhecimento e/ou a aplicação correta das palavras anteriormente selecionadas.

Distribuição das respostas obtidas no pós-teste pelos níveis I-II e III-V

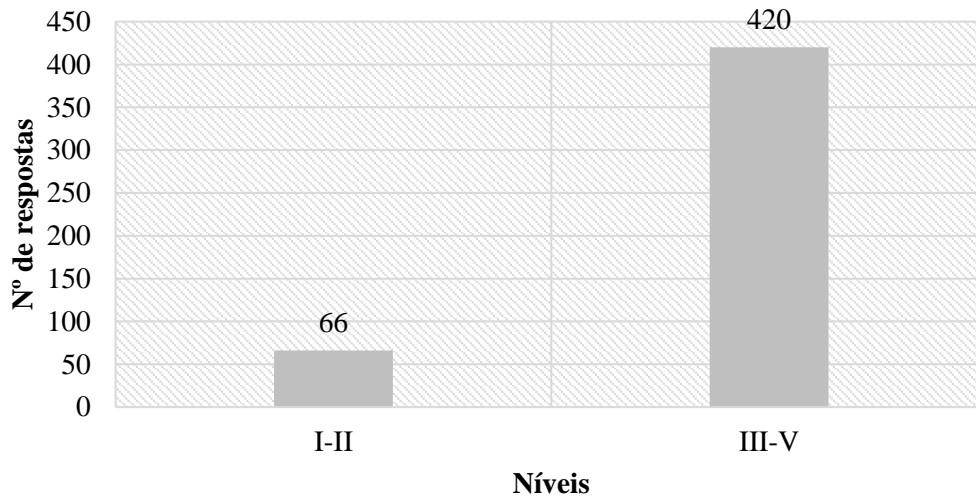


Gráfico 5 - Distribuição das respostas obtidas no pós-teste pelos níveis I-II e III-V da Escala de Conhecimento de Vocabulário

Observando o Gráfico 6 (Apêndice 6), importa, agora, relatar as dificuldades sentidas pelos alunos relativamente a determinadas palavras, nomeadamente, “incerto”, “espojeiro” e “corticinho”, tendo estas sido assinaladas um maior número de vezes no nível II, sendo que no nível anterior não foi registada nenhuma resposta. Ainda assim, atendendo ao número de palavras registadas no nível II, foi possível comprovar uma evolução favorável relativamente à primeira fase dos testes, uma vez que se assistiu, no pós-teste, a um maior número de registos no nível III, IV e V do que nos níveis I e II, comparativamente com o pré-teste realizado aos alunos.

Na generalidade, ocorreu, então, um aumento do número de palavras que as crianças seriam capazes de utilizar, escrevendo frases, sendo que aquelas que os alunos tiveram mais facilidade em usar foram as palavras “bairro” (todos os alunos foram capazes de escrever uma frase com adequação semântica e gramatical), “modos”, “erra”, “franganita”, “besouro”, “palheiro”, “barqueiro” e “papo”.

1.4. Análise comparativa

Ao proceder à comparação dos resultados do pré-teste e do pós-teste do grupo de alunos (Gráfico 7), verifica-se que, inicialmente, este centrou as suas respostas no nível I, o que demonstra o desconhecimento das palavras avaliadas na escala. Após a intervenção pedagógica, foi feita a mesma avaliação, através de um pós-teste, nos mesmos moldes do anterior, no qual se assistiu a uma distribuição, tendencialmente, pelos níveis II e V. Tal significa que as palavras contidas na escala passaram do desconhecimento total ou parcial para um conhecimento que exige a escrita de frases, utilizando adequadamente a palavra, tanto semântica como gramaticalmente. Ainda assim, registaram-se cerca de 6,8% de respostas no nível II, o que significa que uma pequena parte dos alunos denota ainda um conhecimento vago e/ou superficial, não sendo contabilizada nenhuma palavra que representasse um desconhecimento total (nível I).

Distribuição das respostas por nível nas fases de pré-teste e pós-teste

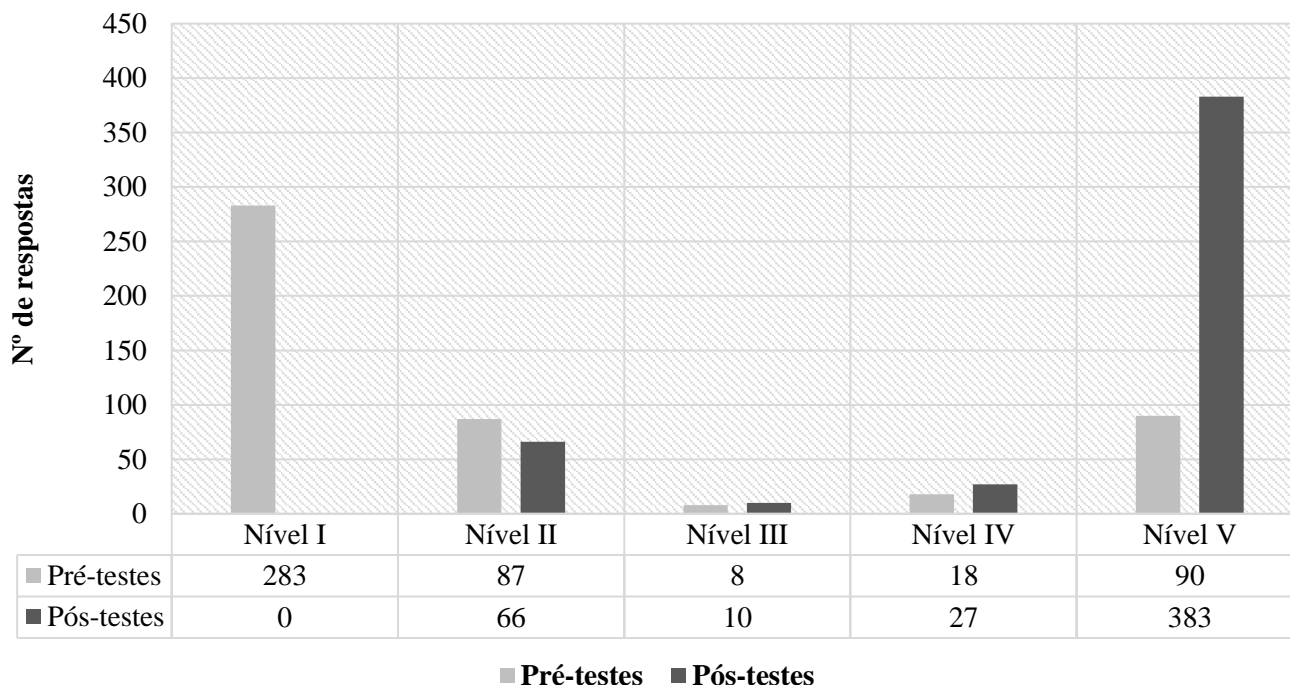


Gráfico 7 - Análise comparativa da distribuição das respostas por nível nas fases de pré-teste e pós-teste de acordo com a *Escala de Conhecimento de Vocabulário*

Importa, ainda, analisar a evolução de cada aluno, comparando os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste. Para tal, foram atribuídas pontuações, de acordo com os níveis em que cada aluno se encontrava em relação a uma determinada palavra. Ou seja, foi atribuído um ponto às palavras que foram registadas no nível I, dois pontos àquelas que foram registadas no nível II, três pontos às que se encontravam no nível III, quatro pontos às que foram registadas no nível IV e cinco pontos às que foram registadas no nível V.

Assim sendo, através da Tabela 6, podemos fazer uma análise mais aprofundada relativamente à evolução de cada aluno.

Alunos	Pré-teste	Pós-teste
A	56	126
B	61	134
C	51	122
D	68	122
E	51	105
F	59	112
G	66	128
H	56	128
I	42	116
J	68	131
K	61	132
L	45	117
M	54	133
N	67	134
O	68	127
P	41	86
Q	37	115
R	52	117

Tabela 6 - Resultados gerais obtidos por cada aluno no pré-teste e no pós-teste

No pré-teste, destacam-se os alunos D, J e O, que foram aqueles que obtiveram melhores resultados, registando 68 pontos de um total de 135. Por outro lado, os alunos I, P e Q foram aqueles que registaram um menor número de pontos, com 42, 41 e 37 pontos, respetivamente.

No pós-teste, verificou-se uma evolução bastante favorável relativamente aos resultados obtidos por todos os alunos, sem exceção, sendo que dois alunos obtiveram 134 de um total de 135 pontos, registando apenas uma resposta que se encontrava no nível IV, obtendo, assim, quatro pontos. Ainda assim, alguns alunos (E e P) registaram uma pontuação um pouco inferior aos restantes colegas, sendo que tal se pode justificar pelo facto de um deles ser um aluno com NEE e outro não possuir o português como língua materna.

2. Discussão dos resultados

De um modo geral, os alunos revelaram, desde o início, um gosto pela leitura e pela escrita, estando conscientes da sua importância. Contudo, os momentos de leitura e escrita estavam associados, sobretudo, à exploração de textos do manual de Português e à realização de tarefas que lhe estavam subjacentes. Neste sentido, verificava-se também uma exploração um pouco limitada no que diz respeito à diversidade de géneros literários da literatura portuguesa, abordando, essencialmente, pequenos contos e, embora com menor frequência, textos poéticos.

Os aspetos mencionados anteriormente permitem-nos afirmar que, tal como refere Martins (2012), atualmente, o manual escolar representa o método de ensino mais utilizado no mundo. Apesar do seu indiscutível valor, é importante utilizar também outros recursos didáticos, de modo a possibilitar uma aprendizagem lúdica e significativa.

Perante esta realidade, toda a investigação primou pelo incentivo aos hábitos de leitura e de escrita, afastando-nos um pouco da utilização do manual escolar. Assim sendo, foi possível desenvolver, em cada sessão, diversas atividades lúdicas, envolvendo sempre processos de leitura e de escrita e tendo em conta a diversidade dos géneros literários.

Os resultados obtidos parecem poder reforçar a perceção de vários autores de que existe uma forte relação entre a aprendizagem da leitura e o desenvolvimento linguístico da criança, sobretudo no que diz respeito ao domínio da aquisição, compreensão e desenvolvimento lexical. Numa amostra de 18 alunos, foram assinaladas, na fase do pré-teste, 283 de respostas no Nível I, o que indica que mais de metade das palavras selecionadas eram totalmente desconhecidas para os alunos. Posteriormente, a realização do pós-teste revelou precisamente o contrário, sendo que não se registou nenhuma resposta no Nível I e foram contabilizadas 383 respostas no Nível V, o que significa que as crianças compreenderam o significado da maioria das palavras apresentadas.

As sessões dinamizadas envolveram sempre a leitura de textos de literatura tradicional, um género literário muito pouco esquecido nos dias de hoje, sobretudo nas salas de aula das escolas portuguesas. No entanto, Mata (2008b) evidencia alguns dos benefícios da leitura deste tipo de textos, afirmando que possibilita, às crianças, o alargamento do leque das suas experiências para além dos limites daquilo que as rodeia diretamente, desenvolvendo um modelo do mundo mais rico e vocabulário a ele adequado.

Deste modo, a leitura regular de textos de literatura tradicional pode ser considerada o meio ideal para a aquisição de vocabulário por parte das crianças, uma vez que as palavras de baixa frequência surgem mais vezes neste tipo de textos do que em conversas do quotidiano. Através da leitura destes textos, os alunos tiveram oportunidade de explorar o contexto e fazer inferências acerca dos sentidos dos

enunciados. Assim sendo, ao mesmo tempo que estas crianças se divertiam durante a realização das atividades desenvolvidas, iam adquirindo as regras da leitura e da escrita e iam-se apercebendo de que existem novas palavras e que cada uma pode ter múltiplos ou distintos significados.

Paribakht e Wesche (1997) realizaram um estudo, de modo a avaliar de que forma a leitura, aliada a atividades de exploração do vocabulário, poderia constituir um ganho para o leitor, na medida em que possibilitaria uma maior retenção de vocabulário. As autoras afirmam que, embora a leitura extensiva conduza à aquisição de vocabulário, a aprendizagem através da leitura combinada, aliada a uma exploração sistemática de vocabulário, constitui uma abordagem com melhores resultados do que a simples aprendizagem através do contexto. O presente estudo corrobora também este entendimento.

As autoras supracitadas afirmam, ainda, que a razão para o sucesso da leitura seguida de dinâmicas que envolvam o vocabulário assenta no facto de essas dinâmicas garantirem que a atenção dos alunos seja focalizada em aspetos específicos, estimulando a análise e compreensão dos significados e das funções de determinadas palavras, através de atividades variadas.

Em síntese, podemos afirmar que a leitura de textos de literatura tradicional contribuiu para o desenvolvimento global dos alunos a vários níveis (cognitivo, linguístico, psicológico, social e moral). Relativamente ao desenvolvimento linguístico, importa referir que a leitura destes textos, não só permitiu alargar o capital lexical, como também facilitou a compreensão de determinados recursos estilísticos e contribuiu para ampliar as estruturas frásicas dos alunos em contextos diversificados de comunicação, quer entre crianças, quer com adultos.

No que diz respeito à influência do desenvolvimento lexical na compreensão da leitura, podemos referir, segundo Duarte (2011, p. 9) que, “quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menos é o seu

desempenho na compreensão da leitura”. Ou seja, quanto mais reduzido for o capital lexical de uma criança, mais difícil será, para ela, ler e atribuir um significado àquilo que lê, conferindo, assim, ao processo de leitura, um caráter desagradável, sendo que o desejável é precisamente o contrário.

Ora, tendo as crianças que compõem esta amostra aumentado o seu capital lexical, tornaram-se mais frequentes os momentos de leitura espontânea e, conseqüentemente, melhores leitoras. No entanto, os alunos nem sempre compreendem tudo aquilo que leem, sendo, por isso, necessário que os docentes adotem estratégias diversificadas, que permitam uma melhor compreensão da leitura.

Assim sendo, uma das estratégias utilizadas ao longo das sessões para que tal acontecesse, também referida por Duarte (2011), assenta no questionamento, aos alunos, acerca do conhecimento da palavra. Isto é, após a leitura de cada texto, foram colocadas algumas questões acerca de determinadas palavras, de modo a permitir que os alunos refletissem acerca do seu significado, por exemplo: “Alguma vez ouviram esta palavra?”; “Sabem o que significa?”; “Alguém consegue construir uma frase, utilizando esta palavra?”. Durante a discussão, as respostas que eram dadas iam sendo encaminhadas, de modo a permitir que os alunos chegassem ao significado da palavra.

A colocação deste tipo de questões permite que as crianças reflitam sobre os textos lidos, algo que nem sempre se verifica, embora seja extremamente importante. Muitas vezes, não lhes é dada oportunidade para contemplar o texto ou sequer para reagirem, sendo imediatamente encaminhadas para outra atividade ou para uma leitura de um texto diferente daquele que foi lido anteriormente. Este foi um fator preponderante durante todo o percurso da investigação, na medida em que foi dado tempo suficiente para que os alunos refletissem sempre acerca de cada texto. Para além disso, muitas vezes, quando as crianças eram incentivadas a entrar na discussão, o seu diálogo revelava que, emocional e intelectualmente, o texto lhes oferecia muito mais do que simplesmente palavras.

Portanto, os resultados desta investigação vêm também confirmar as teorias existentes que evidenciam a importância, a vários níveis, da exploração dos textos de literatura tradicional, lidos em contexto de sala de aula. O diálogo, a partilha de opiniões e a exploração destes textos na sua generalidade constituem, deste modo, um importante fator para a aprendizagem e desenvolvimento linguístico da criança.

2.1. Limitações do estudo

Uma das limitações que podemos apresentar a este estudo centra-se no facto de este ter sido realizado, utilizando uma amostra demasiado pequena e por esta ter sido escolhida por conveniência, o que impediu que os dados desta investigação fossem generalizáveis a toda a população.

Para além disso, verificaram-se também algumas limitações ao nível dos instrumentos utilizados para recolher os dados. A utilização da *Escala de Conhecimento de Vocabulário* foi um instrumento bastante útil para esta investigação, no entanto, não deveria ter sido o único a ser utilizado, uma vez que a complexa natureza do conhecimento do léxico acabou por ser reduzida a uma simples escala, sendo desejável a utilização de outros instrumentos, em simultâneo, de modo a avaliar esse conhecimento.

2.2. Linhas de investigação futuras

Evidentemente, surgem sempre novas questões, sendo que algumas poderão ser aprofundadas. Assim sendo, considera-se de grande interesse proceder a uma investigação longitudinal, que permitisse verificar se as palavras adquiridas permanecem presentes no léxico mental dos alunos após um determinado período de tempo, uma vez que a aplicação do pós-teste foi realizada pouco tempo após terminar a implementação das sessões de investigação.

Seria também bastante interessante proceder a um estudo que permitisse comparar os resultados obtidos através da implementação de atividades lúdicas com os resultados de atividades com um carácter de ensino mais tradicional, de modo a concluir qual seria o tipo de atividade mais vantajoso para a ampliação do campo lexical dos alunos.

Por fim, salienta-se também a importância de questões como o caso do potencial criativo que os alunos que compõem esta amostra poderiam desenvolver através da exploração dos textos de literatura tradicional, abordados durante a presente investigação.

As ideias presentes nestes textos, a forma como são escritos e as reflexões constantes, em conjunto, acerca dos mesmos e do significado das palavras que os compõem, permitem que as crianças desenvolvam os seus próprios ideais e que os expressem de forma escrita ou oral, sendo que, tendo de uma forma como de outra, deve ser-lhes conferida a oportunidade de projetar a sua imaginação, tendo como base uma compreensão crítica da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações finais

No decorrer do estudo, que agora se conclui, foi possível confirmar algumas premissas, consolidar ideias e encontrar respostas para as questões que nortearam a investigação. Este trabalho foi motivado, não só pelo interesse em compreender de que forma a audição e exploração de textos de literatura tradicional representa ou não uma estratégia que permita, às crianças, adquirir novas unidades lexicais, mas também pela escassez de trabalhos de investigação nesta área.

Ao longo da investigação, foram analisados estudos de diversos autores, que defendem uma posição clara quanto à importância do contacto, o mais cedo possível, com a leitura, uma vez que esta contribui para o aumento do capital lexical e, consequentemente, para uma aprendizagem eficaz da leitura e da escrita. A exploração de todas estas perspetivas permitiu também verificar que estes autores partilham os mesmos posicionamentos teóricos acerca do desenvolvimento da consciência linguística, salientando que este é essencial para as crianças, relativamente à evolução do conhecimento intuitivo da língua para um estágio de conhecimento explícito.

Comprovados todos estes factos, através da revisão da literatura, devemos refletir acerca dos resultados obtidos através da realização da presente investigação.

Viajando no universo dos textos de literatura tradicional, revelando as suas origens, afirmando o seu valor enquanto uma das maiores riquezas de um povo, que guarda as memórias de tempos passados e aproxima gerações, abriu-se o caminho de exploração e descoberta das potencialidades deste género literário. Foram, portanto, desenvolvidas quatro sessões, tendo como ponto de partida a exploração de diversos textos de literatura tradicional que permitiram o contacto com o maravilhoso e o fantástico, estimulando, assim, a imaginação e criatividade dos alunos (García, 2007).

Durante estes momentos, foram explorados alguns aspetos característicos de cada texto e o significado de algumas palavras que o compunham, que possibilitaram a aquisição de novas unidades lexicais, impulsionando, assim, a aprendizagem da

leitura e da escrita. Deste modo, podemos mesmo afirmar que, de facto, se assistiu a uma ampliação lexical, verificando-se também, por outro lado, uma melhoria na articulação de algumas palavras. Para além disso, tendo em conta os resultados obtidos e os factos resultantes da observação direta, verificou-se que as palavras abordadas durante as sessões e, sobretudo, aquelas que foram seleccionadas para o pré-teste e para o pós-teste, passaram a ser utilizadas, pelos alunos, no seu quotidiano, passando, portanto, a fazer parte do seu léxico ativo.

Assim sendo, esta proposta mostrou-se eficiente, sendo que podemos reforçar a convicção de que, efetivamente, a audição e exploração de textos de literatura tradicional permite que as crianças adquiram novas unidades lexicais. Os resultados obtidos reforçam a convicção de que existe uma relação entre o capital lexical e a aprendizagem da leitura e da escrita, no sentido em que a ampliação do léxico dos alunos permite minimizar as suas dificuldades ao nível da aprendizagem da leitura, da compreensão leitora e da velocidade de leitura.

Uma vez que este género literário se encontra, cada vez mais, em desuso, é necessária a intervenção da escola e, sobretudo dos docentes, no sentido de o promover junto dos alunos. Para tal, devem estar abertos a uma prática letiva lúdica e inovadora, que prime também pela eficácia, promovendo a motivação e a curiosidade dos alunos.

No entanto, importa salientar que o desenvolvimento deste tipo de atividades, com um carácter mais lúdico, requer algum tempo e dedicação por parte da escola, principalmente do docente. A falta de tempo é um dos fatores mais apontados pelos docentes relativamente ao facto de optarem por um ensino mais tradicional, focalizado na realização de tarefas propostas pelo manual escolar. Contudo, a realização deste estudo demonstrou que, ao captar a atenção dos alunos, motivando-os e evitando momentos de dispersão e distração, é possível economizar no tempo total da aula, permitindo, aos professores, não descurar do cumprimento do *Programa e Metas Curriculares* proposto Ministério da Educação. Portanto, podemos afirmar que, para

intervir de forma eficaz, os docentes devem estar abertos a práticas educativas inovadoras e estimulantes, sustentadas pela curiosidade e criatividade das crianças.

Para além destes aspetos, os professores devem também estar atentos às dificuldades sentidas pelos alunos, no sentido de minimizar as suas dificuldades, sobretudo no que diz respeito à aprendizagem da leitura, à compreensão leitora e à velocidade de leitura, sendo que o aumento do capital lexical constitui uma das formas de solucionar este problema.

Concluindo, podemos afirmar que uma intervenção desta natureza pressupõe um olhar sensível e atento acerca das situações registadas, bem como uma análise criteriosa, ponderada e bem contextualizada dos dados recolhidos. No entanto, como em qualquer investigação, o processo não foi linear, tendo sofrido alterações mediante novas descobertas, confrontações com as teorias de alguns autores e reflexões pessoais. No entanto, acreditamos que esta investigação poderá constituir um contributo para todos os profissionais de educação que se vêm confrontados com a problemática em estudo e que procuram soluções para desenvolver a competência leitora dos seus discentes.

Deixa-se em aberto a possibilidade de, no futuro, retomar este estudo, alargando-o a mais contextos e procedendo a uma investigação longitudinal, aprofundando todas as questões que possam surgir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, V. M., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., & Espinho, O. (2003). *Avaliação da Linguagem: Teoria e Prática do Processo de Avaliação do Comportamento Linguístico Infantil*. São Paulo: Livraria Santos Editora.

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Araújo, C. B. (2011). O Lugar das Palavras na Aula de Língua Materna. *Eduser – Revista de Educação*. 3 (2), 60-81. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6586/1/71-281-1-PB.pdf>.

Azevedo, F. (2003). *A Criança, a Língua e o Texto Literário: uma simbiose imprescindível para a consecução de um projeto educativo*. Braga: Universidade do Minho.

Azevedo, F. (2006). Literatura infantil, recepção leitora e competência literária. In F. Azevedo (Ed.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 1-12). Lisboa: Lidel.

Baptista, C. S., & Sousa, M. J. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios: Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

Bassano, D. (2005). Le développement lexical précoce: état des questions et recherches récentes sur le français. In G. Petit, F. Grossmann, & M. Paveau (Eds.), *Didactique du Lexique: langue, cognition, discours* (pp. 89-92). Grenoble: Ellug.

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bettelheim, B. (1988). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand.

Bitti, P., & Zani, B. (1997). *A comunicação como processo social*. (2ª ed). Lisboa: Editorial Estampa.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Calles, J. (2005). La literatura infantil desarrolla la función imaginativa del lenguaje. *Laurus – Revista de Educación*. 11 (20), 144-155. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111209>.
- Casas, A. M. (1988). *Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura, Escritura Y Cálculo*. Valência: Promolibro.
- Castro, S. L., & Gomes, M. I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cerrillo, P. C. (2010). Memoria, oralidade e escritura. Sobre Literatura oral e Literatura escrita. *Boletín Galego de Literatura*. 44, 7-29. Disponível em: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/7558>.
- Chabanne, J., Cellier, M., Dreyfus, M., & Soulé, Y. (2008). Les enjeux lexicaux de la lecture littéraire. In F. Grossmann & S. Plane (Eds.), *Les apprentissages lexicaux: lexique et production verbale* (pp. 85-102). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Citoler, S. (1996). *Las dificultades del aprendizaje: un enfoque cognitivo - Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Clark, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6ª ed). Nova Iorque: Routledge.

Costa, J., & Santos, A. L. (2003). *A falar como os bebés: O desenvolvimento linguístico das crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

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*. XIII (2), 355-379. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/10148>.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos*. Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Porto: Lidel.

Del Rio, M. J., & Vilaseca, R. (1994). Sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje. In J. Peña-Casanova (Ed.), *Manual de Logopedia* (pp. 73-86). Barcelona: Masson.

Dreyfus, M. (2004). Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire. In Actes du 9^o colloque de l'AIRDF, (pp. 1-18). Disponível em: <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/martine-dreyfus.pdf>

Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Friedmann, A. (1996). *Brincar: crescer e aprender – O Resgate do Jogo Infantil*. São Paulo: Moderna.

García, J. G. (2007). Las narraciones y la tradición oral en el aula de Preescolar. *Summa Psicológica UST*, 4 (2), 129-134. Disponível em: https://summapsicologica.cl/index.php/summa/article/view/205/pdf_11.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.

Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. (1ª ed). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Grabe, W., Kaplan, R. B. (1996). *Theory and Practice of Writing: Applied Linguistics and Language Study*. Londres: Longman.

Grau, R. (1997). La lectura en la educación primaria. *Aula de innovación educativa*, 59, 32-36.

Hook, C. J., Lawson, G. M., Farah, M. J. (2013). *Status Socioeconómico e Desenvolvimento das Funções Executivas*. University of Pennsylvania, EUA. Disponível em: <http://www.encyclopedia-crianca.com/funcoes-executivas/segundo-especialistas/status-socioeconomico-e-desenvolvimento-das-funcoes>.

Lima, R. (2000). *Linguagem Infantil da Normalidade à Patologia*. Braga: Edições APPACDM.

Lima, R. (2009). *Fonologia Infantil: Aquisição, Avaliação e Intervenção*. Coimbra: Almedina.

Mata, L. (2008a). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Mata, L. (2008b). *Hábitos e Práticas de Leitura de Histórias: Como Caracterizar?*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Marcelino, C. (2008). *Métodos de iniciação à leitura – Concepções e práticas de professores*. (Tese de Mestrado). Universidade do Minho, Braga. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/8905>.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

Martins, M. (2012). *Manuais e transversalidade da língua portuguesa na leitura: Um estudo no Ensino Básico*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/9194>.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Mialaret, G. (1997). *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.

Moreira, M. A. (2000). *A aquisição de vocabulário por intermédio da leitura*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2280>.

Nagy, W. E. (1995). *On the Role of Context in First-and Second-Language Vocabulary Learning*. (Relatório Técnico). University of Illinois at Urbana-Campaign, Campaign. Disponível em: <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/31277/TR-627.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

Nogueira, C. (2008). Do conto popular e da lenda à literatura para crianças e jovens. A propósito de Diabos, Diabritos e Outros Mafarricos, de Alexandre Parafita. *Culturas Populares. Revista Electrónica.* 7, 1-11. Disponível em: <http://www.culturaspopulares.org/textos7/articulos/nogueira1.pdf>

Nogueira, C. (2011a). *As rimas infantis portuguesas: Edição e Estudo*. Braga: Edições Vercial/Instituto de Estudos de Literatura e Tradição.

Nogueira, C. (2011b). Os textos da tradição oral portuguesa no 3º Ciclo e no Ensino Secundário. *Revista Lusófona de Educação.* 17, 90-101. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100007.

Ortiz, C. (2013). *Poesía, Infancia y educación: El cancionero Popular Infantil en la Escuela 2.0*. Cuenca: Ediciones de La Universidad de Castilla-La Mancha.

Parafita, A. (1999). *A Comunicação e a Literatura Popular*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Pardal, L., & Lopes E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Paribakht, T. S., & Wesche, M. B. (1996). Enhancing Vocabulary Acquisition through Reading: A Hierarchy of Text-Related Exercise Types. *Canadian Modern Language Review.* 52 (2), 155-78. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ518131>.

Paribakht, T. S., & Wesche, M. B. (1993). Reading Comprehension and Second Language Development in a Comprehension-Based ESL Program. *TESL Canada Journal.* 11 (1), 9-27. Disponível em: <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/623>.

Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy* (pp. 174-200). Cambridge: Cambridge University Press.

Pelegrín, A. (2008). *Cada cual atiende su juego*. Madrid: Anaya.

Perfetti, C. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11 (4), 357-383. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/254312976>.

Pinto-Correia, J. D. (1993). Os Géneros da Literatura Oral e Tradicional: Contributo para a sua Classificação. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, (9), 63-69. Disponível em: <http://adlot.fl.ul.pt/community/download/7C65A570FCE3C4C6A4C5F687E9EC7E40/357B75614951514CD4CA812E988442AA>.

Pizani, A., Pimentel, M., & Zunino, D. (1997). *Comprensión lectora y expresión escrita*. Buenos Aires: Aique.

Puyuelo, M., & Rondal, J. (2007). *Manual de Desenvolvimento e Alterações da Linguagem na Criança e no Adulto*. Porto Alegre: Artmed.

Ribeiro, M. (2005). *Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/2999>.

Rigolet, S. (2000). *Os Três P: Precoce, Progressivo e Positivo*. Porto: Porto Editora.

Rodríguez, M. C. (1997). La lectura en el parvulario. *Aula de innovación educativa*, 59, 28-31.

Rondal, J. (1998). *Votre enfant apprend à parler*. (3^a ed). Bruxelles: Madraga.

Sánchez-Fortún, J. M. (2010). La alquimia de la palabra: aspectos formativos del cancionero infantil. In P. Cerrillo & C. Ortiz (Eds.), *Tradición y Modernidad de la Literatura Oral: Homenaje a Ana Pelegrín* (pp. 19-34). Cuenca: Ediciones de La Universidad de Castilla-La Mancha.

Sarsour, K., Sheridan, M., Jutte, D., Nuru-Jeter, A., Hinshaw, S., Boyce, W. T. (2010). Family Socioeconomic Status and Child Executive Functions: The Roles of Language, Home Environment, and Single Parenthood. *Journal of the International Neuropsychological Society*. 17 (1), 120-132. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/47789205>.

Sequeira, M. (1988). Os modelos de atenção e memória no processo de construção da leitura. *Revista Portuguesa de Educação*. 1 (2), 73-79. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/439>.

Sequeira, M. (1989). Psicolinguística e leitura. In M. Sequeira & I. Sim-Sim (Eds.), *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura* (pp. 51-68). Braga: Universidade do Minho.

Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.

Silva, L. (2002). *Bibliotecas Escolares e Construção do Sucesso Educativo*. Braga: Universidade do Minho.

Silva, V. M. (1982). *Teoria da Literatura*. (4ª ed). Coimbra: Livraria Almedina.

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

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Snow, C., Burns, M., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. (1ª ed.). National Academies Press: Washington DC.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vaz, J. P. (1998). Ensinar a compreender: das estratégias de leitura à leitura estratégica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 32 (1), 99-123.

Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: A Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_avaliacao.pdf.

Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

APÊNDICES

Lista de apêndices

Apêndice 1 – Leitura dos livros requisitados pelos alunos

Apêndice 2 – Notas de Campo

Apêndice 3 – Termo de Consentimento Informado

Apêndice 4 – Planificação das sessões de intervenção

Apêndice 5 – Gráfico da distribuição de cada palavra, por nível, no pré-teste

Apêndice 6 – Gráfico da distribuição de cada palavra, por nível, no pós-teste

Apêndice 7 – Exemplar dos testes realizados

Apêndice 8 – Lista de palavras utilizadas nos testes aplicados

APÊNDICE 1

APÊNDICE 2

Data	Aluno	Nota de campo
15 de maio de 2019	A	“Um menino estava a fazer a prova à pressa, só demorou cinco minutos, e teve má nota. O outro fez devagar, demorou dez minutos, e teve boa nota no fim”
	B	“Desenhei uma galinha a comer grão para ficar gorda”
	D	“Desenhei um menino a estudar para não trabalhar dobrado”
	H	“Desenhei uma senhora velhinha”
	J	“A onda do mar está a bater na pedra e já fez um buraco”
	K	“A menina está com dúvidas, não sabe se deve ir por este caminho”
	M	“Desenhei um moinho a passar água”
	O	“Uma menina é inimiga da outra e, por isso, a outra está triste”
	P	“Desenhei rosas de muitas cores com espinhos”
20 de maio de 2019	A	“Eu desenhei uma franganita pequena e magrita”
	J	“Eu construí um besouro que tem duas asas, duas antenas e duas patas atrás”
	L	“Construí um jarro para servir um sumo”
	M	“Eu construí uma amassadeira com massa de pão lá dentro. Depois amassamos o pão e ele vai para o forno”
28 de maio de 2019	A	“Desenhei um menino muito forte a sustentar uma pedra”
	F	“A falua é de madeira e tem uma vela para andar melhor no rio Tejo”
	G	“O senhor barqueiro conduz o barco. Eu desenhei-o com um chapéu na cabeça”
	H	“Desenhei uma mãe a dar dinheiro à filha”
	O	“O senhor barqueiro vai dentro do barco a conduzir”

Tabela 71 - Notas de campo

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo.(a.) Sr./Sr.^a Encarregado(a) de Educação,

Venho por este meio solicitar a sua autorização para a participação do(a) seu/sua educando(a) numa investigação no âmbito do meu Relatório Final acerca do tema “Desenvolvimento de competências linguísticas no 1ºCEB: ampliação do léxico a partir de textos tradicionais”, inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, que me encontro a frequentar, na Escola Superior de Educação de Coimbra.

O principal objetivo desta investigação é compreender de que forma a audição e a exploração de textos de literatura tradicional pode representar uma estratégia que permita, às crianças, adquirir novas unidades lexicais.

Neste sentido, solicito também a sua autorização para a recolha de registos fotográficos e escritos, obtidos através das atividades realizadas com o/a seu/sua educando(a), garantindo que será sempre garantida a confidencialidade de todos os dados e registos obtidos, sendo usados exclusivamente para fins académicos e científicos.

Com os melhores cumprimentos,

A estagiária,

Daniela Brites

(destacar pelo picotado)

Eu, _____, encarregado(a)
de educação do(a) aluno(a) _____,
declaro que autorizo/ não autorizo a sua participação na investigação da
estagiária Daniela Brites, no âmbito do seu Relatório final.

Coimbra, ____ de _____ 2019

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

APÊNDICE 4

Sessão 1 – “O casaco das palavras difíceis”		
Data: 07/05/2019	Duração: 1h40	Área curricular: Português
Domínio: Leitura e Escrita (LE1)	Objetivos: - Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo; - Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema.	
Conteúdos: Compreensão de texto - Vocabulário: alargamento e adequação Produção escrita - Frases simples		
Domínio: Iniciação à Educação Literária (IEL1)		
Conteúdos: Audição e leitura - Obras de literatura para a infância, textos da tradição popular; outros textos literários selecionados pelo aluno, sob orientação	Objetivos: - Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.	
Recursos e materiais: “O Livro das Adivinhas 2” de António Mota; “Casaco das palavras difíceis”; três molas; corda; 76 tiras de papel cavalinho; material de escrita.		

Tabela 8 - Planificação da primeira sessão

Descrição da atividade:

Num momento inicial, será apresentado, à turma, “O Livro das Adivinhas 2” de António Mota, questionando, os alunos acerca de quais são as suas expectativas relativamente àquilo que irá acontecer.

Após esta partilha, a investigadora iniciará a leitura de três adivinhas (Figura 23, 24 e 245), sendo que, entre a leitura de cada uma delas, será solicitada a participação dos alunos relativamente à sua solução e será explorado o significado de cada uma delas.

Tenho casas sem ser bairro,
no meu nome casa tenho,
sem ser cão protejo o dono,
que me usa se lhe convenho.

R: casaco

Figura 23 - Primeira adivinha lida pela investigadora

Qual é a coisa
que faz mais falta
numa casa?

R: botão

Figura 24 - Segunda adivinha lida pela investigadora

São muitos vizinhos
com os mesmos modos;
quando um erra,
erram todos.

R: botões

Figura 25 - Terceira adivinha lida pela investigadora

Visto que as soluções destas adivinhas remeterão sempre para a temática do casaco, será, então, apresentado um casaco, afirmando que este veio juntamente com o livro. Aquando da apresentação do casaco, a investigadora questionará a turma acerca da razão pela qual aquele casaco está naquele local, solicitando, a um dos alunos que se dirija até ao objeto e descubra o que ele esconde.



Figura 26 - "Casaco das palavras difíceis"

Num dos bolsos, a criança encontrará três molas e uma corda, sugerindo, assim, que o casaco deve ser estendido na corda. Ao estender o casaco, o seu interior ficará exposto, permitindo, aos alunos, descobrir o nome daquele casaco (“Casaco das palavras difíceis”) e verificar que, nele, encontram-se algumas palavras presentes nas adivinhas exploradas anteriormente, bem como uma ilustração alusiva às mesmas.

Posteriormente, estas ilustrações serão analisadas, em conjunto com o grupo, de modo a explicitar o significado de cada uma das palavras apresentadas.



Figura 27 - Análise das ilustrações e das palavras contidas no casaco

De seguida, será distribuído, por cada criança, um casaco em miniatura, construído em cartolina, que contém, no seu interior, quatro tiras de papel destacáveis, nas quais os alunos deverão escrever uma frase, utilizando cada palavra que contém o casaco apresentado anteriormente.



Figura 28 - Casaco em miniatura com tiras destacáveis



Figura 29 - Escrita de frases com as palavras contidas no casaco



Figura 30 - Frase escrita pelo aluno N, utilizando a palavra "bairro"

No final da atividade, todas as frases serão penduradas no casaco, de modo a que o seu nome passe a ser “Casaco das palavras fáceis”, uma vez que os significados destas palavras passarão a estar expostos, facilitando, assim, a sua compreensão.

Sessão 2 – “Manta dos provérbios”		
Data: 15/05/2019	Duração: 1h40	Área curricular: Português
Domínio: Leitura e Escrita (LE1)	Objetivos: - Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo; - Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema.	
Conteúdos: Compreensão de texto - Vocabulário: alargamento e adequação Produção escrita - Frases simples		
Domínio: Iniciação à Educação Literária (IEL1)	Objetivos: - Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.	
Conteúdos: Audição e leitura - Obras de literatura para a infância, textos da tradição popular; outros textos literários selecionados pelo aluno, sob orientação		
Recursos e materiais: provérbios recolhidos junto dos familiares; 18 quadrados de tecido branco; “Manta dos Provérbios”; material de escrita; material de desenho.		

Tabela 9 - Planificação da segunda sessão

Descrição da atividade:

A sessão iniciar-se-á com a apresentação dos provérbios que cada criança recolheu junto dos familiares. Assim sendo, cada uma deverá dirigir-se ao centro da sala de aula, lendo para os restantes colegas o seu provérbio e mostrando a ilustração. Neste momento, será também discutido o significado de cada provérbio, solicitando sempre a participação de todos os alunos da turma.

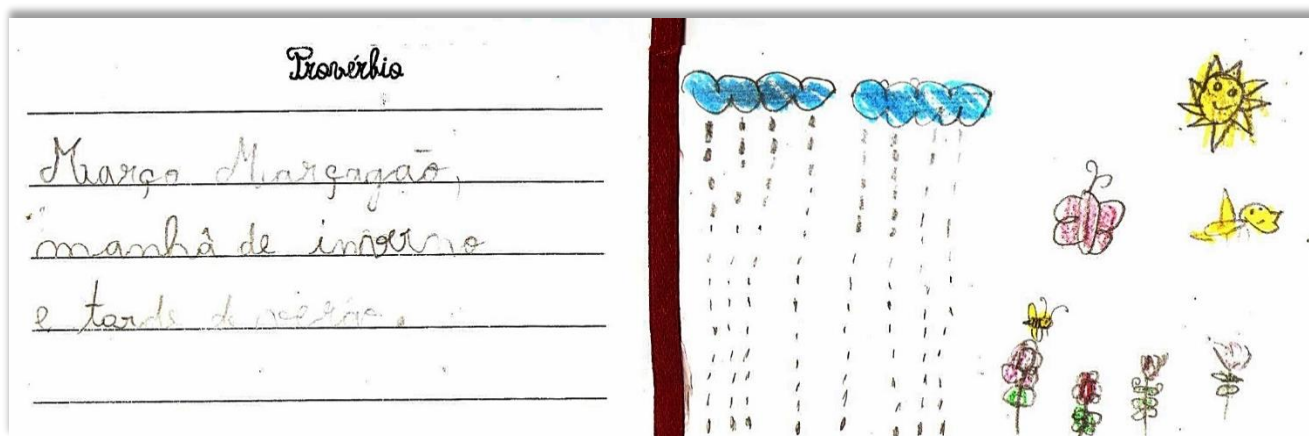


Figura 31 - Provérbio recolhido pelo aluno I

De seguida, a investigadora questionará o grupo com o intuito de compreender os seus conhecimentos relativamente à expressão “manta de retalhos”. Após esclarecer o conceito, será proposto unir todos os provérbios, como se de uma manta de retalhos se tratasse. Cada provérbio constará num retalho que, unido aos restantes, formará, então uma manta dos retalhos. Neste caso, será chamada “Manta dos Provérbios”, uma vez que, cada um foi escrito e ilustrado por uma criança diferente, no entanto, todos transmitem uma mensagem baseada num conselho ou numa norma, transmitidos de geração em geração, fazendo, portanto, parte de uma cultura.

Neste seguimento, será distribuído, por cada aluno, um pedaço quadrado de tecido branco, no qual deverá ser escrito o provérbio recolhido e feita uma ilustração inerente ao seu significado.

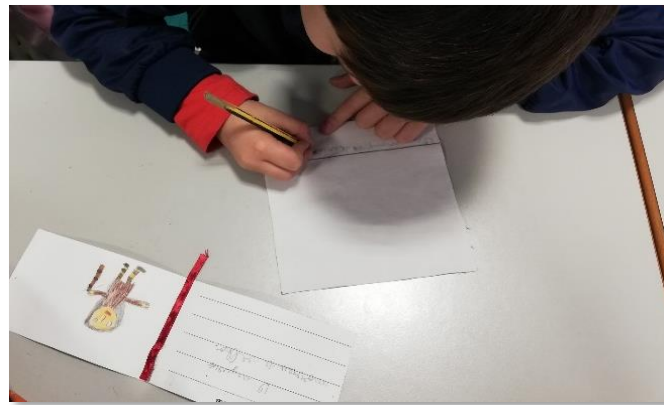


Figura 32 - Escrita e ilustração do provérbio em tecido

No final, será, tal como havia sido proposto, construída a “Manta dos provérbios”, sendo que cada aluno deverá apresentar, brevemente, á turma, o seu provérbio, explicando-o (Notas de Campo do dia 15/05/2019) e, de seguida, deverá colocá-lo na manta, para que, assim, esta possa ficar completa.



Figura 33 - Provérbio escrito e ilustrado pelo aluno A

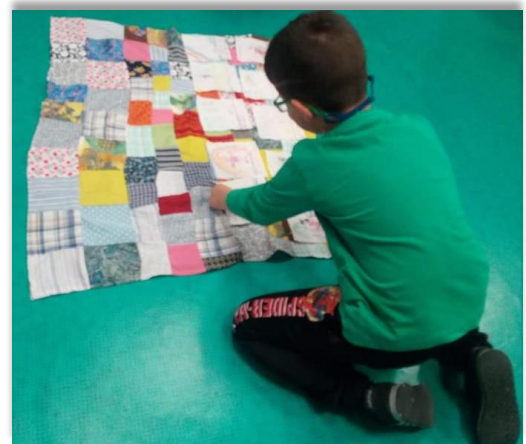


Figura 34 - Construção da "Manta dos Provérbios"

Sessão 3 – “Colecionadores de significados”		
Data: 20/05/2019	Duração: 1h40	Área curricular: Português e Expressão e Educação Plástica
Domínio: Leitura e Escrita (LE1)	Objetivos: - Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo.	
Conteúdos: Compreensão de texto - Vocabulário: alargamento e adequação		
Domínio: Iniciação à Educação Literária (IEL1)	Objetivos: - Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.	
Conteúdos: Audição e leitura - Obras de literatura para a infância, textos da tradição popular; outros textos literários selecionados pelo aluno, sob orientação		
Bloco 2 – Descoberta e organização progressiva das superfícies	Objetivos: - Explorar as possibilidades técnicas de: lápis de cor, lápis de grafite, lápis de cera, feltros. Utilizando suportes de: - diferentes espessuras;	
Conteúdos:		

<p>Desenho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenho de expressão livre - Atividades gráficas sugeridas <p>Pintura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pintura de expressão livre 	<ul style="list-style-type: none"> - diferentes cores; - Ilustrar de forma pessoal; - Pintar levemente em suportes neutros.
<p>Bloco 3 – Exploração de técnicas diversas de expressão</p>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer composições colando: - diferentes materiais rasgados; - diferentes materiais recortados; - Fazer dobragens; - Explorar a terceira dimensão a partir da superfície (destacando figuras e pondo-as de pé, abrindo portas...).
<p>Conteúdos:</p> <p>Recorte, colagem, dobragem</p>	
<p>Recursos e materiais: “O Livro das Lengalengas 1” de António Mota; lengalenga “O casamento da franganita” em grande escala; material de escrita; material de desenho; “Livro dos locais”; “Livro dos animais”; “Livro dos objetos”; Páginas de livros de coleções antigas; tesouras; cola.</p>	

Tabela 10 - Planificação da terceira sessão

Descrição da atividade:

Esta atividade iniciar-se-á com a apresentação do livro original aos alunos, seguindo-se a apresentação de uma página (adaptada) desse livro, em grande escala.

Seguidamente, os alunos sentar-se-ão no chão e a investigadora iniciará a leitura da lengalenga. Após a lengalenga, ser lida, de seguida, por cada criança, será realizada uma reflexão conjunta, de modo a identificar a razão pela qual algumas palavras deste texto se encontravam destacadas. Isto permitirá que as crianças se aperceberam de que estas se referem a três categorias distintas: animais, locais e objetos.



Figura 36 - Leitura da lengalenga "O casamento da franganita"

Posteriormente, será explicitado, oralmente, o significado de cada uma destas palavras, solicitando, para isso, a permanente colaboração e envolvimento da turma.

Posto isto, serão apresentados três livros de coleções antigas ao grupo de crianças (“Livro dos animais”, “Livro dos locais” e “Livro dos objetos”), caracterizados com alguns elementos que remeterão para o seu nome/categoria. Neste momento, os alunos conhecerão a sua missão (“coleccionadores de significados”). Para a completarem, será atribuída uma palavra a cada aluno, que a deverá representar,

através de desenhos, recortes, colagens e/ou pinturas, sendo, para isso, distribuídas algumas folhas dos livros antigos, que deverão ser utilizadas nas suas produções.



Figura 37 - Concretização dos elementos destacados no texto através de desenho/pintura

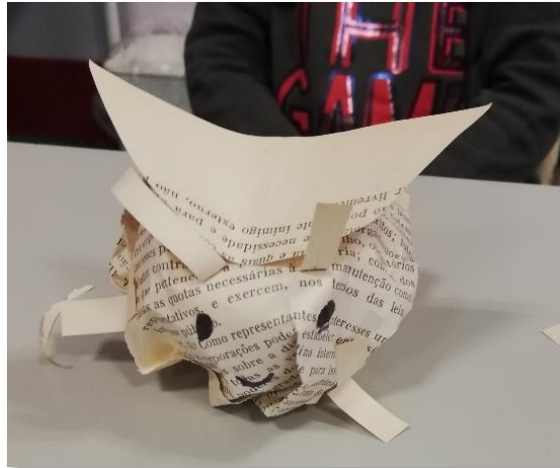


Figura 38 - Concretização dos elementos destacados no texto através de recorte/colagem

No final, cada criança deverá dirigir-se, à vez, ao centro da sala, para explicar a sua produção aos colegas e deverá colocá-la no respetivo livro, de acordo com a sua categoria, de modo a enriquecer estas coleções com os significados das suas palavras.

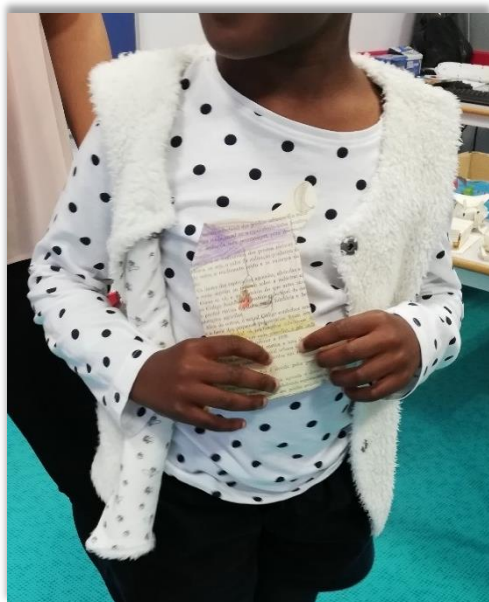


Figura 39 - Apresentação e explicação aos colegas



Figura 40 - "Livro dos animais" (resultado final)



Figura 41 - "Livro dos objetos" (resultado final)

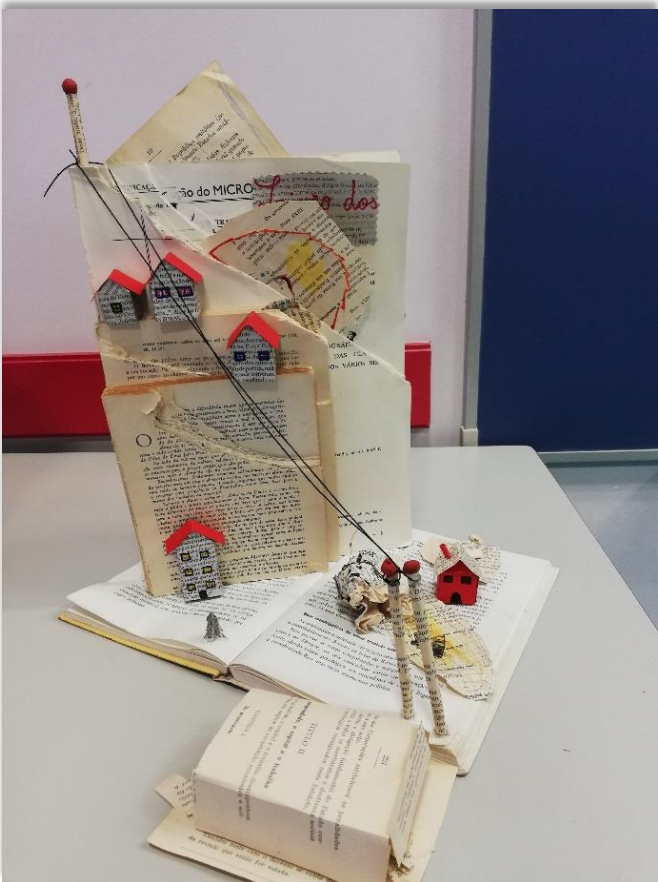


Figura 42 - "Livro dos locais" (resultado final)

Sessão 4 – “Que linda falua”		
Data: 28/05/2019	Duração: 1h	Área curricular: Português e Expressão e Educação Musical
Domínio: Leitura e Escrita (LE1)	Objetivos: - Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo.	
Conteúdos: Compreensão de texto - Vocabulário: alargamento e adequação		
Bloco 1 – Jogos de exploração	Objetivos: - Cantar canções; - Movimentar-se livremente a partir de melodias e canções.	
Conteúdos: - Voz - Corpo		
Bloco 3 – Experimentação, desenvolvimento e criação musical	Objetivos: - Participar em danças de roda, de fila, tradicionais, infantis.	
Conteúdos: - Expressão e criação musical		
Recursos e materiais: canção “Que linda falua”; computador; colunas; 18 mapas; material de escrita; material de desenho; falua em cartão.		

Tabela 21 - Planificação da quarta sessão

Descrição da atividade:

Esta sessão será dedicada à exploração da canção “Que linda falua”.

Inicialmente, será distribuído um barco de papel a todas as crianças, que contém a letra da canção e esta será escutada, recorrendo à utilização de equipamentos audiovisuais (computador e colunas). De seguida, será cantada em conjunto com o grupo de crianças, repetindo a canção até que o grupo se aproprie da letra.



Figura 43 - Barco de papel com a letra da canção

Após este momento, será distribuído, por cada criança, um mapa do Senhor Barqueiro, que se encontrará incompleto, uma vez que tem algumas palavras acompanhadas da respetiva ilustração, mas outras, com o tempo, acabaram por desaparecer. Em grande grupo, recorrendo a uma falua construída em cartão, será discutido o significado destas palavras, para, posteriormente, poderem proceder à ilustração do mapa do Senhor Barqueiro.



110

Figura 44 - Réplica de uma falua construída em cartão



Figura 45 - Ilustração do mapa do Senhor Barqueiro

No final desta atividade, os mapas serão recolhidos, de modo a formar a vela da falua apresentada anteriormente.

Posteriormente, passar-se-á ao ensaio da coreografia típica desta canção. Para tal, será seleccionada, aleatoriamente, uma criança, para, em conjunto com a investigadora, escolher, entre si, um fruto, sem que ninguém se aperceba da sua decisão.

As restantes crianças formarão uma fila, sendo que a criança da frente será a “mãe” e as restantes serão os “filhos”. Assim, a fila de crianças deverá circular pelo espaço, passando por baixo da ponte, formada pela criança e pela

investigadora, enquanto todos cantam a canção. Quando a canção terminar, as duas pessoas que formam a ponte, deverão baixar os dois braços “prendendo” o último aluno da fila. Neste momento, ser-lhe-á questionado qual o fruto que prefere (de acordo com os frutos combinados anteriormente) e, após a sua decisão, deverá colocar-se por trás da pessoa a quem corresponde esse fruto.

Quando todas as crianças já tiverem escolhido o fruto e as duas filas estiverem formadas, será marcada uma linha que separa as duas pessoas que formam a ponte. Estas deverão dar as mãos e, os alunos da sua fila deverão puxar, de modo a fazer os adversários passar a linha para o seu lado.

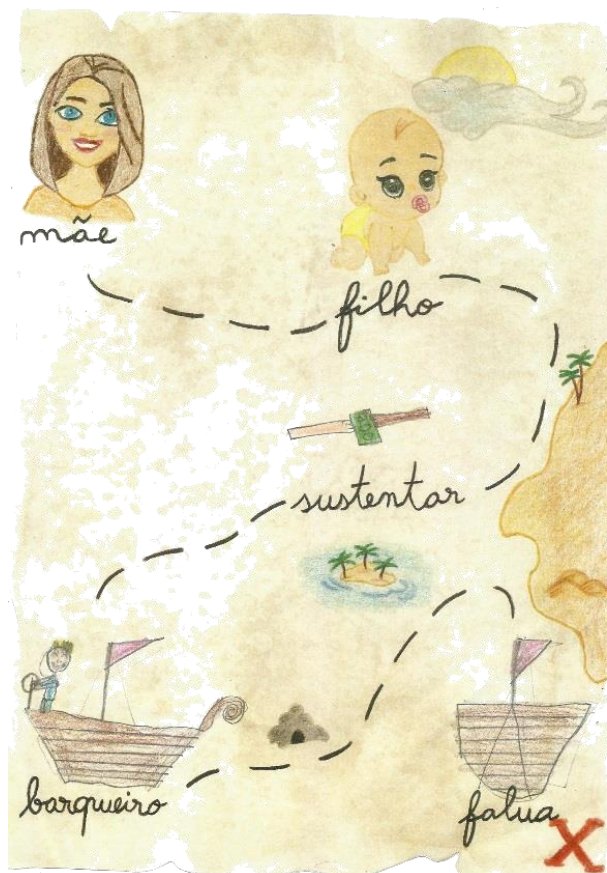


Figura 46 - Mapa do Senhor Barqueiro preenchido pelo aluno Q



Figura 47 - Coreografia da canção "Que linda falua"

APÊNDICE 5

Distribuição de cada palavra, por nível, no pré-teste

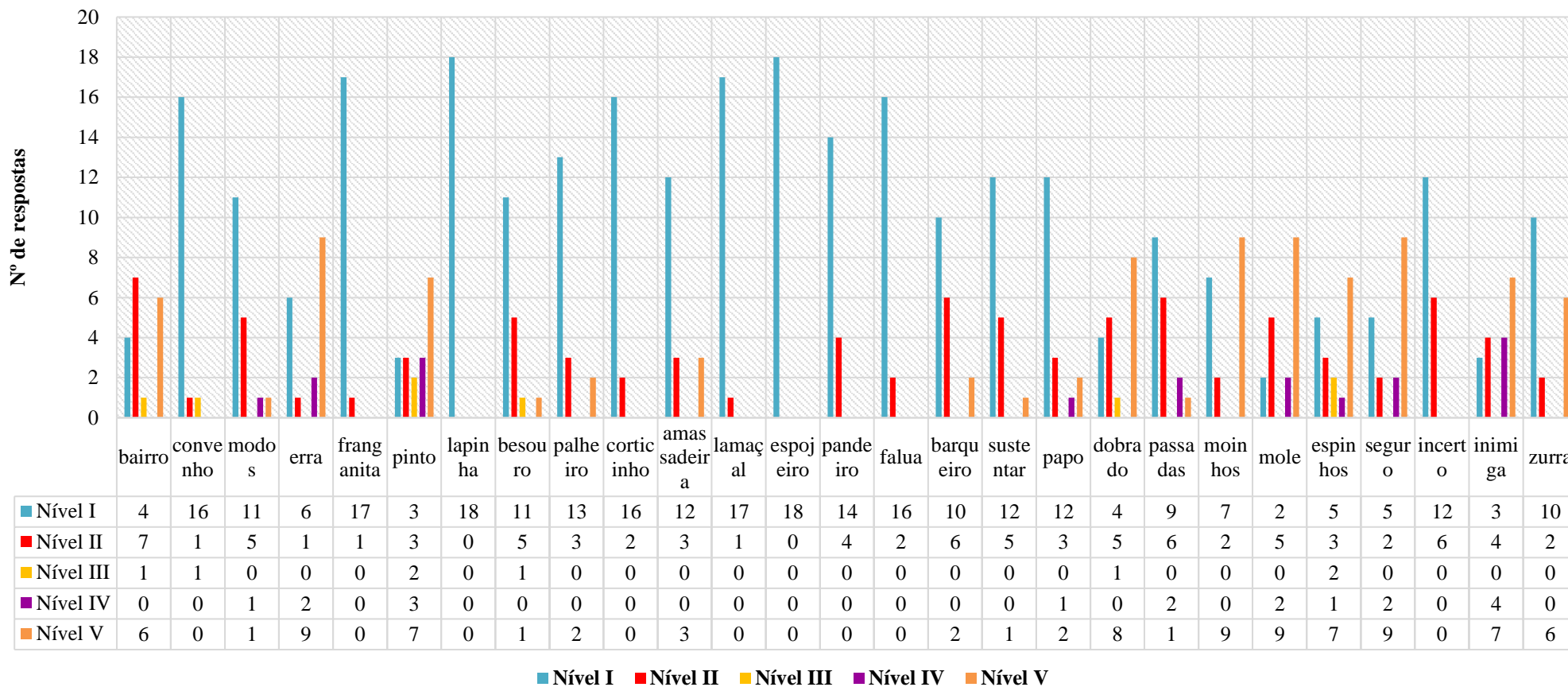


Gráfico 3 - Distribuição de cada palavra, por nível, no pré-teste

APÊNDICE 6

Distribuição de cada palavra, por nível, no pós-teste

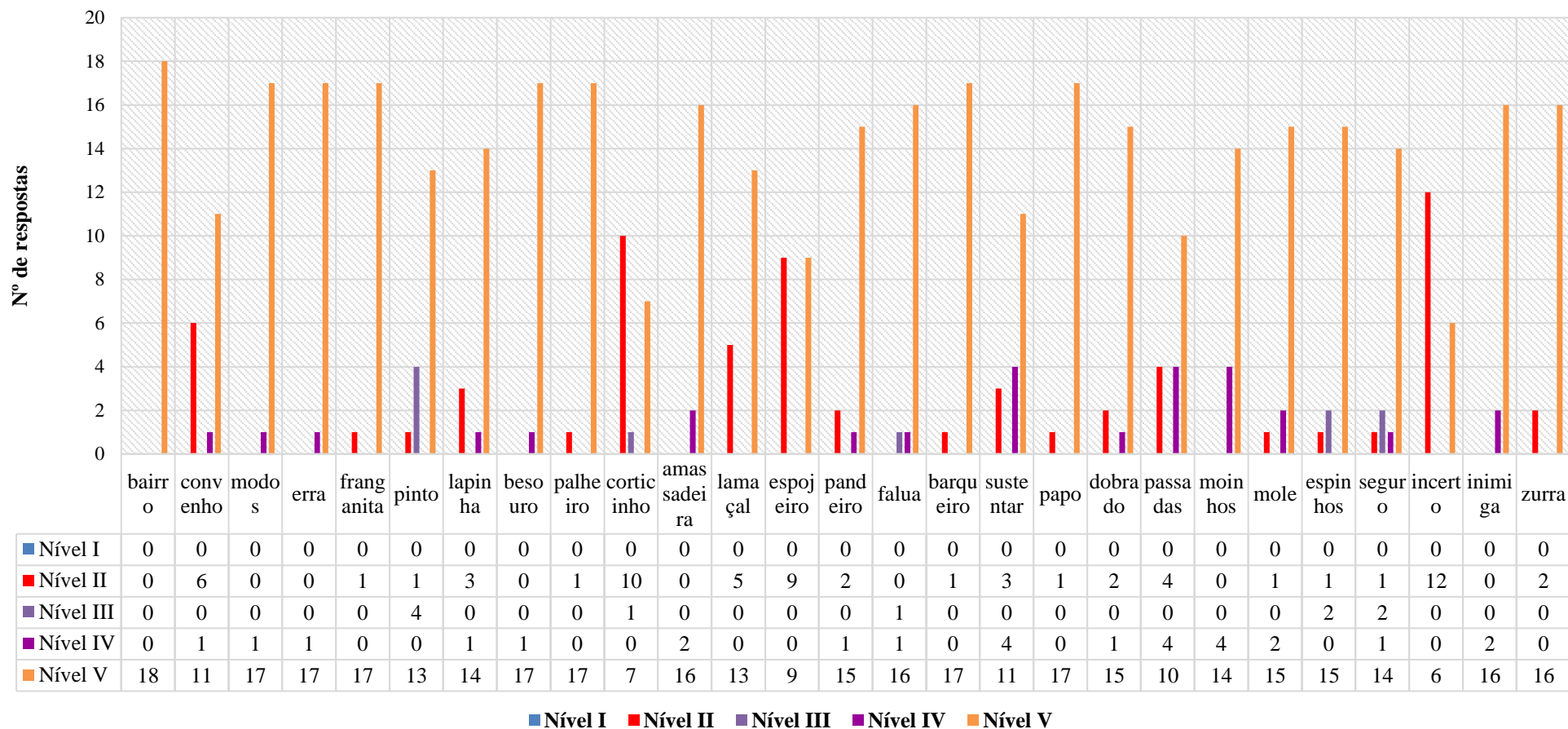


Gráfico 6 - Distribuição de cada palavra, por nível, no pós-teste

APÊNDICE 7

Assinala com X, de 1 a 4, tendo em conta o seguinte:

- 1- Nunca vi/ouvi esta palavra.
- 2- Já vi/ouvi esta palavra, mas não sei o significado.
- 3- Já vi/ouvi esta palavra e sei o que significa. Sou capaz de escrever uma palavra ou expressão **com significado semelhante**.
- 4- Conheço esta palavra e sei utilizá-la numa frase. Sou capaz de escrever uma **frase**, utilizando-a.

Palavra	1	2	3	Sinónimo	4	Frase
bairro						
convenho						
modos						
erra						
franganita						
pinto						
lapinha						

besouro						
palheiro						
corticinho						
amassadeira						
lamaçal						
espojeiro						
pandeiro						
falua						
barqueiro						
sustentar						
papo						

dobrado						
passadas						
moinhos						
mole						
espinhos						
seguro						
incerto						
inimiga						
zurra						

APÊNDICE 8

Palavras
bairro
convenho
modos
erra
franganita
pinto
lapinha
besouro
palheiro
cortichinho
amassadeira
lamaçal
espojeiro
pandeiro
falua
barqueiro
sustentar
papo
dobrado

passadas
moinhos
mole
espinhos
seguro
incerto
inimiga
zurra

Tabela 12 - Lista de palavras utilizadas nos testes