

CAPÍTULO 14

Pico, pico, saranico, quem te deu tamanho bico? – Ampliar, no 1º CEB, o léxico a partir de textos tradicionais

Daniela Brites

Instituto Politécnico de Coimbra, ESEC
danielacpbrites@hotmail.com

José Miguel Sacramento Pereira

Instituto Politécnico de Coimbra, ESEC
jose@esec.pt

Natália Abino Pires

Instituto Politécnico de Coimbra, ESEC / Cátedra UNESCO em Património Imaterial e Saber-Fazer Tradicional: Interligar Patrimónios – UÉvora / IELT – NOVA FCSH / CIAC – UAlg / CREILAC – U. Assane Seck (Senegal) / CEHL
npires@esec.pt

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. 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. De acordo com Gonçalves et al., (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 e sabemos, também, que esta não é uma aquisição solitária, ou seja, que necessitamos do outro para nos apropriarmos da linguagem.

A aquisição da linguagem implica, segundo Sim-Sim (1998), o conhecimento de aspetos fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos e pragmáticos. Clark (1993) salienta, ainda, a ideia de que o léxico é determinante para essa 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.

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), decorrendo o processo de mapeamento ao longo da vida dos indivíduos. No entanto, após a entrada para a escola, a criança contacta com um crescente número de palavras para as quais não encontra qualquer significado no seu léxico mental. Torna-se, por isso, necessário fornecer-lhe as estratégias que lhe permitam enriquecer o seu vocabulário e aumentar o seu capital lexical por forma a proporcionar-lhe conhecimento linguístico ao qual poderá recorrer aquando da aprendizagem da leitura e da escrita.

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, tem vindo a ser identificada uma relação entre a leitura e o conhecimento lexical, que pode ser entendida de forma dialética:

o conhecimento lexical promove a compreensão da leitura e esta, simultaneamente, 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, porquanto 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, é indiscutível 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 (Nogueira, 2011a).

Portanto, a leitura e exploração de textos de literatura tradicional são atividades fundamentais, embora pouco exploradas em contexto de sala de aula, 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, 2008, p. 72).

O trabalho que apresentamos parte de uma investigação realizada, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, com um conjunto de 18 crianças de uma turma do 1º ano de escolaridade que teve como principal objetivo compreender de que forma a audição e a exploração de textos de literatura tradicional, em particular do cancionero infantil, poderia/poderá considerar-se uma estratégia que conduz

à aquisição de novas unidades lexicais por parte das crianças. Durante a realização da investigação, foram realizados dois testes, um no início e outro no final, utilizando a Escala de Conhecimento de Vocabulário de Paribakht & Wesche (1996), e foram desenvolvidas quatro sessões nas quais se dinamizaram atividades que visavam possibilitar a ampliação do capital lexical destes alunos.

Aqui, centramos a nossa atenção apenas numa das atividades desenvolvidas, procurando demonstrar de que forma a leitura e exploração de textos de literatura tradicional, em particular de um dos géneros do cancionero infantil, a adivinha, pode ter um papel preponderante no que toca à aquisição de novas unidades léxicas. Serão apresentados, no entanto, os primeiros resultados da investigação, procurando refletir sobre a evolução do conhecimento linguístico dos alunos a partir dos dados dos testes inicial e final. Procuraremos, ainda, corroborar a importância do uso didático de diferentes géneros da literatura tradicional para o desenvolvimento linguístico das crianças e para o aumento do seu capital lexical.

Entre a língua e a literatura ou entre a literatura e a língua, vias para o sucesso escolar

Desenvolvimento lexical: uma ponte para a compreensão leitora

A aquisição e desenvolvimento da linguagem são processos bastante complexos e ocorrem de forma holística e articulada, sendo possível identificar e distinguir diferentes domínios de desenvolvimento, que se relacionam entre si e são essenciais para que a língua materna seja plenamente adquirida: o desenvolvimento fonológico, que se relaciona com a discriminação e articulação dos sons da língua; o desenvolvimento lexical e semântico, que diz respeito ao conhecimento e à utilização do significado dos enunciados linguísticos; o desenvolvimento morfossintático, que contempla as normas de organização das palavras, de modo a formar frases; o desenvolvimento pragmático, referente à aquisição das regras de uso da língua. (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

Relativamente ao desenvolvimento lexical, Sim-Sim (1998) afirma que este se inicia antes da produção das primeiras palavras, prolongando-se por toda a vida e os seus efeitos refletem-se nas interações sociais e nas aquisições escolares. A mesma autora refere ainda que, no período que antecede a entrada para a escola, a criança experimenta uma fase de rápida aquisição lexical e conceptual, sendo que, à medida que vai crescendo, vai também reformulando o significado das palavras.

Por volta dos seis anos de idade, ou seja, quando entra para a escola, a criança já possui um capital lexical significativo, sendo capaz de manter um discurso estruturado acerca de diversas temáticas. É também nesta fase que a criança se começa a aperceber das relações semânticas que ligam as palavras, como é o caso de palavras iguais que podem ter significados diferentes e vice-versa. Esta capacidade conduz a criança a usar a criatividade, originando, assim, pseudo-palavras e jogos de descoberta de novas palavras (Sim-Sim, 1998).

Na escola, a criança irá contactar com outras crianças e adultos, possibilitando, assim, a partilha de acontecimentos do quotidiano e a troca de opiniões e ideias, que permitirão, conseqüentemente, o seu desenvolvimento pessoal, social e vocabular. Nesta fase, irá ser exposta a novos conceitos, de modo a diversificar o seu discurso e a ter uma visão mais abrangente do mundo que a rodeia.

Sim-Sim et al. (2008, p. 22) referem que, “à entrada para o 1.º ano de escolaridade, as estruturas sintáticas básicas e as regras essenciais de concordância estão adquiridas”. No entanto, dependendo das interações linguísticas experienciadas por cada criança, podemos deparar-nos com algumas diferenças individuais, relacionadas com a extensão e riqueza lexical e com a compreensão e o uso de estruturas sintáticas complexas, as quais podem determinar o sucesso ou insucesso académico da criança.

O importante papel que o desenvolvimento lexical desempenha, tanto na compreensão da leitura, como no sucesso escolar em geral, tem sido reconhecido por diversos autores, ao longo de vários anos. Por exemplo, Perfetti (2007) sublinha a importância do léxico para as competências leitoras, tanto da decifração como da compreensão textual. Duarte (2008) frisa a importância do capital lexical para o desenvolvimento das competências de escrita, uma vez que, quanto maior for o seu conhecimento lexical, mais recursos a criança terá disponíveis, de modo a seleccionar vocabulário específico e evitar repetições lexicais. Laranjeira (2013, p.23) refere que “a compreensão e apropriação de novo léxico facilitam a compreensão da leitura e permitem aos alunos expressarem-se com menos dificuldade, despertando neles a necessidade de conhecer e adquirir novos vocábulos”. Pires & Serra (2019, p. 327) defendem que “o alargamento da competência lexical permite o alargamento do dicionário mental e o enriquecimento da informação relativa a cada unidade lexical” e, nessa medida,

o desenvolvimento da competência linguística permite que, durante o decurso da leitura, se faça com maior rapidez o reconhecimento de palavras, a busca do significado mais adequado

e compatível com o contexto e a ativação de cadeias lexicais e que o processo de leitura/compreensão se desenrole mais eficazmente. Para além disto, o desenvolvimento da competência linguística aumenta a capacidade de predição, porque disponibiliza maior informação sobre as propriedades sintáticas e contextuais de cada item lexical; porque obriga ao uso de capacidades de inferência baseadas na frequência de certas sequências linguísticas e porque requer uma maior atenção sobre os marcadores sintáticos de relações de concordância e de dependência (Idem).

Em suma, uma exposição constante e sistemática a palavras novas enriquece o capital lexical que, conseqüentemente, facilita o processo de leitura, bem como a sua compreensão, alargando também os recursos de escrita. O conhecimento lexical é, pois, indispensável para o sucesso da compreensão leitora e para a formação de leitores eficientes e fluentes, uma vez que 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 (Alliende & Condemarín, 2005; Chabanne et al., 2008; Jolibert, 1994; Schleppegrell, 2004).

Os documentos orientadores do Ensino Básico relativos ao português, designadamente o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al. 2015) e as Aprendizagens Essenciais (ME, 2018), contemplam descritores de desempenho que visam a aquisição e desenvolvimento lexical dos alunos, fazendo referência ao progressivo domínio da linguagem e ao aumento do capital lexical, mediante a apropriação de novos vocábulos e visando também a sua compreensão. Importará, então, verificar se, porventura, a leitura e o estudo de textos da tradição oral contribuem para o aumento do capital lexical de um grupo de crianças e/ou se fomenta o seu desenvolvimento lexical.

A importância da literatura tradicional no Ensino Básico

Desde sempre se contaram e ouviram histórias por todo o mundo. O ato de contar e de ouvir histórias é independente da cultura, da etnia ou estrato socioeconómico e é um costume ancestral e comum a todos os povos. De Oriente a Ocidente e de Norte a Sul do planeta cada comunidade possui um acervo literário que transmite oralmente de geração em geração, tocando-se, múltiplas vezes, os motivos e os temas das composições ou interseccionando-se as diversas culturas (Guerreiro, 1983). A variedade de géneros literários que compõem este

acervo de transmissão oral pode manifestar-se em forma de verso ou prosa (Pinto-Correia, 1993)¹, é, indiscutivelmente, parte integrante do património cultural e imaterial de cada comunidade e possui um valor operante específico no seio do grupo/comunidade².

A literatura tradicional possui, consensualmente entre a crítica, um valor cultural e pedagógico para a comunidade e, simultaneamente, possui um valor memorial e identitário para o grupo (Díaz Viana, 2005; Cerrillo, 2010)³. Perdidos, no entanto, os contextos sociais de transmissão da maioria dos textos tradicionais, torna-se imprescindível que a escola, e a sala de aula, se ofereça como espaço para ouvir e ler textos da tradição oral, permitindo às crianças a oportunidade de contactar com a sua herança cultural (Pelegrín, 2008; Nogueira, 2011a e 2011b).

Com efeito, vários autores têm salientado a importância do ato de ouvir e de ler textos de literatura tradicional e ressaltado que o contacto com o acervo de transmissão oral é essencial para o desenvolvimento das crianças (Cerrillo, 2010; González García, 2007; Nogueira, 2008 e 2011a; Parafita, 1999; Pelegrín, 2008, entre outros). Segundo Parafita (1999), 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 e ler estes textos, as crianças 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. Os textos de literatura tradicional, e de modo particular os textos do cancionero tradicional infantil, permitem que a criança compreenda o mundo que a rodeia, enquanto proporcionam um momento lúdico, através do qual é estimulada a utilizar outras funções como a imaginação e a criatividade (González García, 2007).

Nesta sequência, vários autores têm salientado a importância do uso de 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 (Amo Sánchez-Fortún, 2010; Azevedo, 2006; Calles, 2005) e como uma importante ponte para a aprendizagem da leitura e da escrita (Amo Sánchez-Fortún, 2010; Sánchez Ortiz, 2013).

De facto, a literatura de transmissão oral é constituída por uma multiplicidade de géneros cada qual com especificidades estilísticas e linguísticas próprias. De entre o vasto acervo tradicional, o cancionero tradicional infantil congrega um vasto conjunto de textos cujas especificidades estilísticas e linguísticas se destacam. Comparativamente com outras

tipologias de texto tradicionais, do conjunto de textos do cancionero infantil evidenciam-se os jogos fônicos e rítmicos, as estruturas formulísticas repetitivas, as estruturas semântico-metafóricas e as polissemias, sendo elementos determinantes a música e a performance porquanto captam a atenção da criança e a envolvem⁴. Assim, como afirma Amo Sánchez-Fortún (2010, p. 28), “mediante la performance de esta producción poética, el receptor novel intensifica la capacidad de todos los niveles del lenguaje, permitiendo actuar el texto como un todo armónico e integrador donde estructura lírica, ritmo, entonación, rima, silencio, símbolos y juego trascienden lúdicamente los límites del lenguaje cotidiano”.

As especificidades estilísticas e linguísticas do cancionero oral infantil que vêm sendo patenteadas por diversos autores parecem, pois, afigurar-se como uma ferramenta excepcional para a promoção do desenvolvimento linguístico das crianças, em particular do seu desenvolvimento lexical. García Mateos (1988, p.128) enuncia a importância de alguns dos géneros da literatura tradicional para o desenvolvimento linguístico das crianças em diferentes idades. Cerrillo (2005 e 2007), a propósito da especificidade dos elementos estruturais e formais do cancionero infantil, sugere o uso didático desta tipologia textual em sala de aula, considerando que contribuirá “al desarrollo creativo de las destrezas expresivas de los niños [y] a superar sus dificultades ortológicas” (2007, s/p). O autor observa ainda que o cancionero infantil pode ser usado didaticamente com o objetivo de desenvolver habilidades gramaticais e linguísticas dos alunos: “el Cancionero Infantil es un maravilloso antídoto contra los abusos de la enseñanza de las teorías gramaticales: podríamos comprender las oraciones afirmativas y negativas con una canción de cuna; o practicar los juegos de palabras con una adivinanza; o buscar el sujeto y el verbo de una oración simple en una canción escenificada; o acceder a los secretos de la composición y derivación de palabras con un trabalenguas” (2007, s/p).

Neste trabalho, interessa-nos, porém, focar a atenção no contributo que o cancionero tradicional infantil, e de modo particular a adivinha, pode dar para o desenvolvimento lexical das crianças no 1º Ciclo do Ensino Básico e, conseqüentemente, para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Em Portugal, os documentos orientadores da prática letiva para os diferentes níveis de ensino emanados do Ministério da Educação⁵, apesar de centrarem as sugestões de leitura em constructos literários instituídos a partir de genótipos tradicionais, contemplam o estudo de alguns géneros da literatura tradicional ao longo da escolaridade obrigatória⁶. No entanto, o texto tradicional, ou literário de base tradicional, não é convocado de modo igual

nos vários anos ou níveis de ensino. E 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 1.º ao 12.º anos e muito menos é sugerido nas propostas de exploração dos textos contidas nos manuais escolares usados nos diferentes anos e níveis de escolaridade⁷.

Da implementação de uma sequência didática aos dados linguísticos

Na sequência de um trabalho mais abrangente desenvolvido no âmbito do estágio supervisionado no 1º CEB, foi realizado um estudo que pretendia verificar de que modo a audição e a exploração de textos de literatura tradicional, mais especificamente do cancionero infantil, a adivinha, pode considerar-se uma estratégia que permite, às crianças, adquirir/aprender novas unidades lexicais. Para tal, foi concretizado um conjunto de atividades, desenvolvidas ao longo de um ano letivo e divididas em três fases que contemplaram: um pré-teste no qual se procurou avaliar o conhecimento lexical do grupo através da Escala de Conhecimento de Vocabulário (Vocabulary Knowledge Scale), desenvolvida por Paribakht & Wesche (1996); implementação do conjunto de atividades, distribuídas por quatro sessões; um pós-teste no qual se procurou avaliar a evolução do conhecimento lexical do grupo usando a mesma Escala do pré-teste.

A Escala desenvolvida por Paribakht & Wesche (1996) 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. Partindo de cinco níveis⁸, através deste instrumento de medida, é possível avaliar e descrever o conhecimento das crianças sobre as 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.

Tendo em conta que a implementação das atividades se repartiu por quatro sessões, será aqui apresentada uma delas, bem como os resultados que lhe são inerentes. Sublinhamos o facto de, em todos os momentos, terem sido tidos em conta os gostos, preferências e

características de cada aluno, bem como a sua aprendizagem. Salientamos, ainda, que procuramos que a aquisição/aprendizagem de novas unidades lexicais se fizesse através da participação em atividades lúdicas, capazes de promover o interesse e entusiasmo em ouvir e explorar textos de literatura tradicional.

A sessão, cujos resultados se dão a conhecer, iniciou-se com a apresentação e leitura de três adivinhas de *O Livro das Adivinhas 2*, de António Mota. Após a leitura das adivinhas, foi solicitada a participação dos alunos de forma a encontrar-se a solução para cada uma delas e com vista à exploração dos significados e jogos semânticos nelas contidos.

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

Qual é a coisa
que faz mais falta
numa casa?
R: botão

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

Figura 1 – Primeira adivinha

Figura 2 - Segunda adivinha

Figura 3 - Terceira adivinha

Uma vez que a solução para as adivinhas remete para a área vocabular de ‘casaco’, apresentamos aos alunos “O casaco das palavras difíceis”, afirmando que este tinha vindo juntamente com o livro e solicitando-lhes que descobrissem aquilo que ele escondia. Neste momento, uma criança encontrou, num dos bolsos, três molas e uma corda, sugerindo, então, que o casaco deveria ser estendido nessa corda. Ao estendê-lo, o seu interior ficou exposto, permitindo, aos alunos, descobrir o nome do casaco (“Casaco das palavras difíceis”) e verificar que nele se encontravam algumas palavras presentes nas adivinhas exploradas anteriormente (“bairro”, “convenho”, “modos” e “erra”), bem como uma ilustração alusiva a cada uma delas.

Posteriormente, estas ilustrações foram analisadas, em conjunto com o grupo, de modo a explicitar o significado de cada uma das palavras apresentadas. De seguida, foi distribuído, por cada criança, um casaco em miniatura, construído em cartolina, que continha, no seu interior, quatro tiras de papel destacáveis, nas quais os alunos deveriam escrever uma frase, utilizando cada uma das palavras contidas no “Casaco das palavras difíceis”.

Para concluir esta atividade, todas as frases foram penduradas no casaco de modo a permitir que este pudesse passar a denominar-se “Casaco das palavras fáceis”, uma vez que os significados haviam sido compreendidos.

Os primeiros resultados

Tal como foi dito anteriormente, 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 dos alunos relativamente às palavras que viriam a ser trabalhadas. O pré-teste foi aplicado a todos os alunos, individualmente, de modo a impedir que cada um ouvisse as respostas dos colegas, uma vez que isso poderia influenciar as suas próprias respostas.

Observando o Gráfico 1, podemos afirmar que resultado do pré-teste mostra que a maior parte das respostas dos alunos se situa no nível I, o que significa que a maioria das crianças não foi capaz de reconhecer, satisfatoriamente, as palavras selecionadas, enquanto signos, com significante (gráfico) e significado. Nesta fase, as palavras “convenho” e “modos” foram aquelas que revelaram um maior desconhecimento por parte dos alunos, tendo sido assinaladas 16 vezes e 11 vezes, respetivamente, no nível I. Por sua vez, os alunos demonstraram um maior conhecimento relativamente às palavras “bairro” e “erra”, sendo que a primeira foi registada apenas 4 vezes no nível I e 6 vezes no nível V e a segunda foi assinalada 6 vezes no nível I e 9 no nível V.

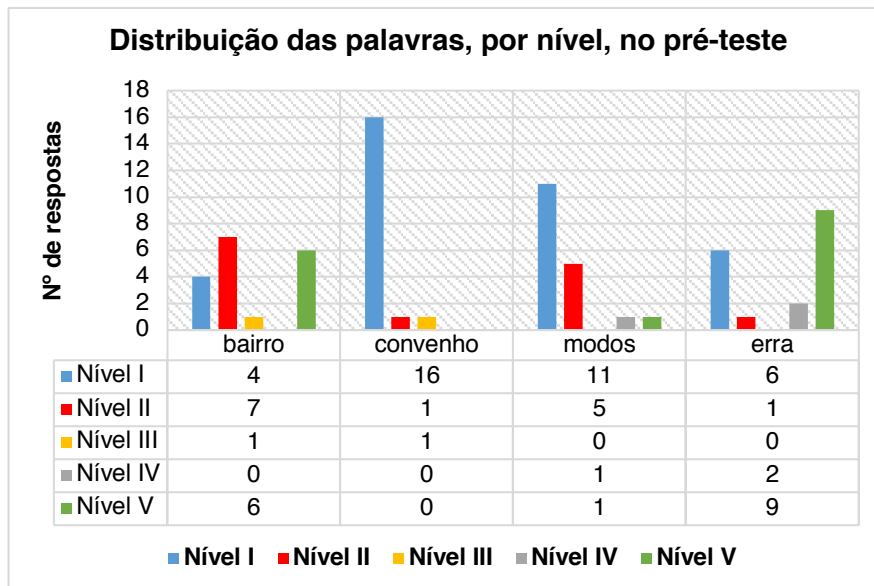


Gráfico 1 - Distribuição das palavras, por nível, no pré-teste

Após a sessão de intervenção, os alunos demonstraram, na generalidade, alguma facilidade no que diz respeito à compreensão das palavras selecionadas para esta sessão, demonstrando ser capazes de construir frases com as palavras trabalhadas.

A photograph of a student's handwritten sentence: "Eu morei no bairro mais bonito!". The words are written in various colors: "Eu" in blue, "morei" in yellow, "no" in green, "bairro" in red, "mais" in purple, and "bonito!" in blue.

Figura 4 – Frase escrita por um dos alunos utilizando a palavra “bairro”

A photograph of a student's handwritten sentence: "Não convém usar casacos no verão.". The words are written in a dark blue ink.

Figura 5 – Frase escrita por um dos alunos utilizando a palavra “convém”

A photograph of a student's handwritten sentence: "A menina tem bons modos.". The words are written in a light blue ink.

Figura 6 – Frase escrita por um dos alunos utilizando a palavra “modos”

A photograph of a student's handwritten sentence: "O menino errou o exercício.". The words are written in a red ink.

Figura 7 – Frase escrita por um dos alunos utilizando a palavra “erra”

O pós-teste foi também aplicado individualmente a todos os alunos, evitando que os alunos ouvissem as respostas uns dos outros. Os resultados do pós-teste (Gráfico 2) evidenciam que a maioria das respostas dos alunos se situam no nível V, à exceção de 3 respostas, que se situam no nível anterior, revelando, assim, o conhecimento e/ou a aplicação correta das palavras anteriormente trabalhadas.

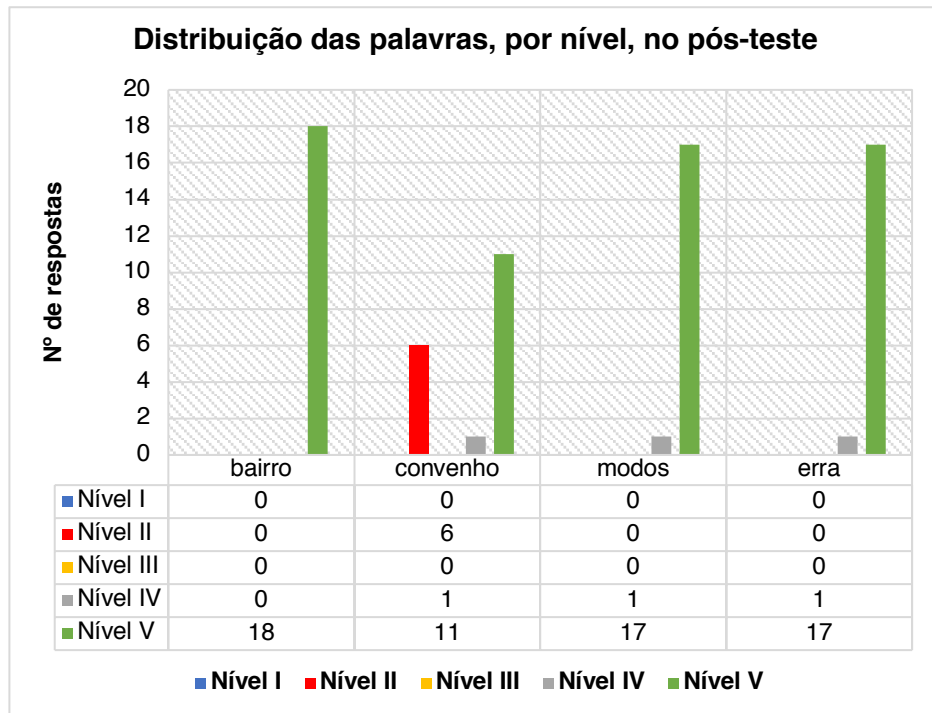


Gráfico 1 - Distribuição das palavras, por nível, no pós-teste

Ao proceder à comparação dos resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste, realizados pelo grupo de alunos, verificou-se uma evolução em todos os alunos, sem exceção. Os dados parciais de que damos conta aqui permitem-nos algumas inferências: a leitura de adivinhas e a sua abordagem de forma lúdica pode funcionar como estratégia para a ampliação do conhecimento lexical dos alunos. Para além disso, a observação direta permitiu-nos constatar que a dinamização destas sessões não só impulsionou o alargamento do capital lexical e a compreensão de determinados recursos estilísticos, como também contribuiu para ampliar as estruturas fráscas dos alunos em contextos diversificados de comunicação, quer entre crianças, quer com adultos.

Considerações finais

Viajando no universo dos textos de literatura tradicional, de modo especial na adivinha, abriu-se um caminho de exploração e descoberta das potencialidades deste género literário: abordamo-lo de forma lúdica e motivadora para os alunos e desenvolvemos uma proposta didática inovadora que visa a aquisição/aprendizagem de novas unidades lexicais e cujo objetivo último é o de potenciar a aprendizagem da leitura e da escrita. Mas, possibilitamos, também, aos alunos, o contacto com o maravilhoso e o fantástico, estimulando a sua imaginação e criatividade.

Através da audição e exploração destes textos, não só foi possível introduzir algumas palavras novas, como ainda aprofundar o significado de outras que já eram do seu conhecimento. De facto, assistiu-se a uma ampliação lexical e verificou-se uma melhoria na articulação de determinadas palavras.

Tendo em conta os resultados obtidos, parece-nos que, a partir dos dados parciais, podemos corroborar a tese defendida por diversos autores (Cerrillo, 2005; Duarte, 2011; González García, 2007; Mata, 2008; Nogueira, 2011a; Paribakht & Wesche, 1997; Perfetti, 2007). Do nosso ponto de vista, os resultados permitem-nos afirmar que a audição e exploração de textos de literatura tradicional contribuem para que as crianças adquiram/aprendam novas unidades lexicais. Portanto, o uso didático de textos tradicionais em contexto letivo não só amplia o capital lexical dos alunos, como lhes aumenta a consciência lexical e desenvolve as suas habilidades metalinguísticas. Os resultados apresentados permitem-nos, ainda, crer que a ampliação do conhecimento linguístico, lexical, do grupo interveniente reforçará o seu sucesso escolar, porquanto minimiza dificuldades ao nível da aprendizagem da leitura, da compreensão leitora e da velocidade de leitura.

Indiscutivelmente, em palavras de Nogueira (2008, p.9):

investir no estudo e na divulgação, em contexto escolar, de textos quer da tradição oral portuguesa (e não só), quer da literatura para a infância e a juventude que se institui a partir de genótipos tradicionais, é favorecer a liberdade de ser e de pensar, aprofundando a educação para a cidadania e a implementação de novas capacidades cognitivas; e é promover um conhecimento organizado e esclarecido da língua portuguesa, desde logo na sempre actual problemática da norma e dos desvios, a que importa

garantir uma abordagem séria, sob pena de não investirmos na edificação de um ambiente social e cultural mais pluralista, aliciante e democrático.
e é, por fim, potenciar leitores fluentes e eficientes.

Notas

¹ Não é objetivo deste trabalho refletir sobre questões relativas à diferenciação terminológica literatura tradicional/popular, nem questões relativas à transversalidade dos motivos e tópicos presentes nos textos orais, nem abordar as interseções culturais e literárias entre os diferentes povos. Para qualquer destes temas, existe uma ampla bibliografia. Sobre os diferentes géneros que compõem a literatura tradicional, veja-se, a título de exemplo, Silva (1982) ou García Berrio (1992). Nós preferimos a terminologia literatura tradicional, a qual usaremos ao longo do nosso trabalho.

² Este não é o espaço para a discussão de questões relativas à funcionalidade dos diferentes géneros da literatura tradicional no seio das comunidades nem o espaço para debater a sua importância enquanto elemento estruturador de traços identitários do grupo comunitário portador do acervo. Remetemos o leitor interessado nessas questões, por exemplo, para os trabalhos de Ana Pelegrín, Arnaldo Saraiva, Carlos Nogueira ou Pedro Cerrillo.

³ Não é objetivo deste trabalho dar a conhecer a vasta bibliografia sobre o assunto. Citamos apenas dois autores a título exemplificativo.

⁴ Importa lembrar que faltam estudos comparativos sobre aspetos linguísticos e estilísticos dos diferentes géneros da literatura tradicional, apesar de existirem vários trabalhos sobre o estilo de diferentes tipologias textuais tradicionais como o romanceiro, o conto, as rimas infantis, as adivinhas, travalinguas, etc.

⁵ Referimo-nos às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*; ao *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*; às *Aprendizagens Essenciais* e ao *Plano Nacional de Leitura*.

⁶ Referimo-nos em particular às sugestões de leitura para cada um dos anos de escolaridade dos ciclos do Ensino Básico. Assim, do 1º ano ao 7º ano sugere-se a leitura de constructos literários instituídos a partir de géneros tradicionais sem nunca se propor o estudo da tradição oral (Buescu et al., 2015, p. 91 a 101). Neste caso, encontramos, a título de exemplo, a obra de Luísa Ducla Soares, de António Mota, Ilse Losa ou de Alexandre Herculano. De forma semelhante, surgem sugestões de leitura de textos tradicionais recolhidos e editados por Adolfo Coelho, irmãos Grimm, La Fontaine e Esopo ou dos textos factícios de Garrett sem que se proponha o estudo mais alargado dessa mesma tradição. Cremos que estas opções merecem uma análise em lugar próprio.

⁷ Em Portugal, os poucos trabalhos de investigação realizados sobre a importância do texto tradicional para o desenvolvimento linguístico das crianças debruçam-se, maioritariamente, sobre conto e o desenvolvimento da oralidade e focam-se na educação pré-escolar.

⁸ 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.

Referências bibliográficas

- Alliende, F. & Condemarín, M. (2005). *A Leitura. Teoria, Avaliação e Desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Amo Sánchez-Fortún, J. M. (2010). La alquimia de la palabra: aspectos formativos del cancionero infantil. In P. Cerrillo & C. Sánchez 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.
- 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.
- Bettelheim, B. (1988). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand.
- 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>.
- Cerrillo, P. C. (2005). *La Voz de la Memoria*. Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C. (2007). Sobre el aprovechamiento didáctico del cancionero infantil. Consultado em setembro 12, 2020 em: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/sobre-el-aprovechamiento-didctico-del-cancionero-infantil-0/html/013fdd3a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html
- Cerrillo, P. C. (2010). Memoria, oralidade e escritura. *Sobre Literatura oral e Literatura escrita, Boletín Galego de Literatura*, 44, pp. 7-29.
- 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.
- Clark, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University.
- Díaz G. Viana, L. (2005). Los caminos de la memoria de la memoria: oralidad y textualidad en la construcción social del tiempo. *Acta Poética*. 26 (1-2), 181-217. Disponível em: <https://revistas-filologicas.unam.mx/acta-poetica/index.php/ap/issue/view/13>.
- 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.

- García Berrio, A. (1992). *Los Géneros Literarios: Sistema e Historia*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- García Mateos, R. (1988). Notas acerca de la literatura de tradición oral (repertorio infantil). *Revista de Folklore*, 34, 126-130.
- 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.
- González García, J. (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.
- Grabe, W., Kaplan, R. B. (1996). *Theory and Practice of Writing: Applied Linguistics and Language Study*. Londres: Longman.
- Guerreiro, M. V. (1983). *Para a história da literatura popular portuguesa*. (2ª ed). Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Jolibert, J. (1994). *Formando Crianças Leitoras*. Porto Alegre: Artmed.
- Laranjeira, R. (2013). *Desenvolvimento lexical: perspectivas e práticas de professores no 1.º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/3129>.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. Consultado em outubro, 2018, em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- 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*, 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.
- Parafita, A. (1999). *A Comunicação e a Literatura Popular*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- 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. (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_Reading_Ability_Lexical_Quality_to_Comprehension.
- 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>.
- Pires, N. A. & Serra, C. (2019). Desenvolver o léxico na educação pré-escolar: uma experiência de aprendizagem com base na metodologia de trabalho de projeto. In A., Neto-Mendes & G., Portugal (orgs.). *Educação, culturas e cidadania das crianças: livro de atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação* (pp. 325-342). Aveiro: UA Editora, ISBN: 978-972-789-622-6- Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/27138>.
- Sánchez 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.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Silva, V. M. A. (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.