



Aprendizagem e mobilização de redes lexicais e semânticas na construção de conhecimento em Português e História e Geografia de Portugal

Mariana Alexandra Sanches Batista

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2023



Aprendizagem e mobilização de redes lexicais e semânticas na construção de conhecimento em Português e História e Geografia de Portugal

Mariana Alexandra Sanches Batista

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Júri

Presidente: Abel Arez
Arguente: Alfredo Dias
Orientador: Patrícia Ferreira

2023

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

No fim de todos estes anos de formação e empenho que terminaram com este relatório final, gostaria de agradecer a todas as pessoas que me acompanharam e apoiaram nesta fase da minha vida.

Começo por agradecer à minha orientadora deste estudo, a professora Patrícia Ferreira, por sempre se ter mostrado disponível para me ajudar nas minhas dificuldades e, ao longo do desenvolvimento do mesmo sempre me ter apoiado, motivado e tranquilizado a colmatar os obstáculos com que me deparei.

Um obrigado a todos os professores cooperantes e instituições que, durante este percurso académico, me acolheram e transmitiram conhecimentos que levo para todo o meu percurso académico.

Um agradecimento muito especial às minhas colegas e amigas de curso que levo para a vida, que tornaram todo esta formação mais leve e especial, para além de nunca me deixarem desamparada, apoiando-me sempre e me animarem quando me encontrava mais desanimada.

Não posso deixar de agradecer ao meu marido, por me ter acompanhado em todo este processo, acompanhando os momentos menos positivos do processo e, para além do seu apoio, também me animou e deu forças para continuar, com o seu carinho.

Um último agradecimento à minha família, por nunca me deixar desmotivar e sempre ter uma palavra “amiga” nos momentos menos positivos e me mostrar que o caminho é “sempre em frente”, sempre com um apoio incondicional e muito carinho e motivação. Há que salientar um obrigado à minha mãe por, como professora, me mostrar o caminho e por me apresentar a esta profissão tão bonita!

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este encontra-se organizado em duas partes, uma primeira parte em que se descreve a prática realizada no 1º e no 2º CEB, juntamente com a problemática associada e uma final análise crítica de ambas. A segunda parte focar-se-á no estudo desenvolvido, em que se tratam as relações lexicais e semânticas entre palavras e o seu auxílio na construção de conhecimento em História e Geografia de Portugal.

Os objetivos gerais do estudo desenvolvido são: (i) Aferir o conhecimento dos alunos sobre relações lexicais e semânticas entre palavras; (ii) Verificar a mobilização do conhecimento sobre relações lexicais e semânticas entre palavras para contextos de aprendizagens em História e Geografia de Portugal; (iii) Compreender a influência de um percurso didático sobre o conhecimento lexical e semântico em Português e História e Geografia de Portugal.

Perante isto, fez todo o sentido que o estudo tivesse uma natureza essencialmente qualitativa, com recurso a dados quantitativos, baseando-se num percurso de investigação-ação. Recorreu-se à observação participante, a um questionário inicial, intermédio e final para uma recolha de dados que, posteriormente, foram tratados pela análise de conteúdo. Os participantes estavam inseridos numa turma mista com três anos de escolaridade, num contexto orientado segundo o modelo do MEM e encontravam-se no 4º ano.

Foram apurados os seguintes resultados: (i) no fim do 1º CEB, os alunos ainda apresentam dificuldades na utilização de relações lexicais e semânticas entre palavras; (ii) as relações entre palavras contribuem muito positivamente para a aprendizagem de História e Geografia de Portugal; (iii) o recurso ao uso das relações semânticas e lexicais para abordar outras áreas do saber é benéfico para as aprendizagens.

Palavras-chave: Léxico; Semântica; Gramática; Interdisciplinaridade; Laboratório Gramatical.

ABSTRACT

This report was developed within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice II, of the master's degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education. This is organized into two parts, a first part which describes the practice carried out in the 1st and 2nd CEB, together with the associated problems and a final critical analysis of both. The second part will focus on the study developed, which deals with the lexical and semantic relationships between words and their assistance in building knowledge in the History and Geography of Portugal.

The general objectives of the study developed are: (i) Assess students' knowledge about lexical and semantic relationships between words; (ii) Verify the mobilization of knowledge about lexical and semantic relationships between words for learning contexts in History and Geography of Portugal; (iii) Understand the influence of a didactic path on lexical and semantic knowledge in Portuguese and History and Geography of Portugal.

Given this, it made perfect sense for the study to have an essentially qualitative nature, using quantitative data, based on an action research path. Participant observation was used, as well as an initial, intermediate and final questionnaire to collect data that were subsequently treated by content analysis. The participants were part of a mixed class with three years of schooling, in a context guided according to the MEM model and were in the 4th year.

The following results were obtained: (i) at the end of the 1st CEB, students still have difficulties in using lexical and semantic relationships between words; (ii) the relationships between words contribute very positively to learning History and Geography of Portugal; (iii) resorting to the use of semantic and lexical relationships to address other areas of knowledge is beneficial for learning.

Keywords: Lexicon; Semantics; Grammar; Interdisciplinarity; Grammar Laboratory.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1ª PARTE.....	4
1. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB.....	5
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB.....	12
3. ANÁLISE CRÍTICA DAS DUAS PRÁTICAS.....	18
2ª PARTE.....	24
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	25
1.1. Definição e apresentação do tema e problema objeto de estudo.....	26
1.2. Objetivos do estudo.....	27
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	29
2.1. Léxico.....	30
2.2. Leitura e Escrita.....	35
2.3. Interdisciplinaridade: Importância na construção de conhecimentos ...	37
3. METODOLOGIA.....	42
3.1. Caracterização do contexto e dos participantes.....	43
3.2. Opções metodológicas.....	44
3.2.1. Natureza do estudo.....	44
3.2.2. Design do estudo.....	46
3.2.3. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	47
3.3. Princípios éticos do processo de investigação.....	53
4. RESULTADOS.....	55
4.1. Objetivo de investigação 1: Aferir o conhecimento dos alunos sobre relações lexicais e semânticas entre palavras.....	56

4.2. Objetivo geral de investigação 2: Verificar a mobilização do conhecimento sobre relações lexicais e semânticas entre palavras para contextos de aprendizagens em História e Geografia de Portugal.....	61
4.3. Objetivo geral de investigação 3: Compreender a influência de um percurso didático sobre o conhecimento lexical e semântico em Português e História e Geografia de Portugal	64
5. CONCLUSÕES.....	73
REFLEXÃO FINAL	77
REFERÊNCIAS	81
ANEXOS.....	89
Anexo A: Horário Base 1.º CEB	90
Anexo B: Questionário aos alunos no âmbito do PI	91
Anexo C: Questionário Inicial 2.º CEB	93
Anexo D: Questionário final 2.º CEB	98
Anexo E: Recolha Inicial 1.º CEB	101
Anexo F: Recolha Intermédia 1.º CEB	106
Anexo G: Recolha Final 1.º CEB.....	110
Anexo H: Laboratório Gramatical- Campo Lexical	116
Anexo I: Laboratório Gramatical- família de palavras	119
Anexo J: Laboratório Gramatical- família de palavras 2.º ano	121
Anexo K: Laboratório Gramatical- Ficheiros de funcionamento da língua..	123
Anexo L: Laboratório Gramatical- Relações entre Palavras	129
Anexo M: Laboratório Gramatical- Sinónimos e Antónimos.....	132
Anexo N: Grelhas de Excel com os resultados	135

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo conceptual que inter-relaciona conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade da produção escrita.....	31
Figura 2: Percentagens por níveis relativas à última questão recolha final.....	62
Figura 3: Percentagens por níveis relativas à categoria "Transcrição de sinónimos/antónimos" na recolha inicial.....	64
Figura 4: Percentagens por níveis relativas à categoria "Campo lexical" na recolha inicial.....	65
Figura 5: Percentagens por níveis relativas à categoria "Família de palavras" na recolha inicial.....	65
Figura 6: Percentagens por níveis relativas à categoria "Família de palavras" na recolha final.....	66
Figura 7: Percentagens por níveis relativas à categoria "Relacionamento hierárquico" na recolha inicial.....	67
Figura 8: Percentagens por níveis relativas à categoria "Relacionamento hierárquico" na recolha intermédia.....	67
Figura 9: Percentagens por níveis relativas à categoria "Conhecimento parte/todo" na recolha inicial.....	68
Figura 10: Percentagens por níveis relativas à categoria "Conhecimento parte/todo" na recolha intermédia.....	68
Figura 11: Percentagens por níveis relativas à categoria "Reconhecimento de conceitos" na recolha inicial.....	69
Figura 12: Percentagens por níveis relativas à categoria "Mobilização do conhecimento para outras áreas do saber" na recolha final.....	70

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Objetivo geral e respetivos indicadores da avaliação- 1.º ciclo.....	10
Tabela 2: Objetivos gerais e respetivos indicadores de avaliação- 2.º ciclo.....	16
Tabela 3: Objetivos gerais e respetivos objetivos específicos do estudo.....	28
Tabela 4: Etapas do estudo e explicitação.....	47
Tabela 5: Categorias e respetivas escalas: Análise dos questionários.....	49
Tabela 6: Fases do Laboratório Gramatical.....	50
Tabela 7: Divisão das fases do Laboratório Gramatical em tarefas.....	51
Tabela 8: Percentagens de respostas por nível em cada categoria no questionário inicial.....	56
Tabela 9: Percentagens de respostas por nível em cada categoria na recolha intermédia.....	59
Tabela 10: Percentagens de respostas por nível em cada categoria na recolha final.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB: Ciclo do Ensino Básico.

RTP: Relatório Técnico-Pedagógico.

TTA: Tempo de Trabalho Autónomo.

INTRODUÇÃO

O presente relatório apresenta o trajeto percorrido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), sendo os seus objetivos principais descrever as práticas e os contextos que no decorrer dela se desenvolveram e apresentar o estudo empírico acerca da *Aprendizagem e mobilização de redes lexicais e semânticas na construção de conhecimento em Português e História e Geografia de Portugal*, desenvolvido no 1.º CEB. Este relatório é apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) para a obtenção do grau de mestre no mestrado profissionalizante em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

A PES II é uma Unidade Curricular que teve lugar em todo o 2.º semestre do 2.º ano do mestrado suprarreferido. Esta subdivide-se, essencialmente, em 2 momentos, a prática no 2.º CEB, no ensino de Português e de História e Geografia de Portugal (HGP), e na prática em 1.º CEB. No decurso dos mesmos, foram elaborados Planos de Intervenção (PI), nos quais o par de estágio formulou uma problemática e construiu as planificações em torno da mesma (i) reflexões no fim e durante a prática (ii) e dossiês finais (iii). Por fim, foi elaborado o presente relatório final, em que são apresentadas as intervenções realizadas e é dado especial destaque à investigação desenvolvida durante a intervenção, centrada nas relações semânticas e lexicais entre palavras e no seu impacto nas aprendizagens na área de HGP. Isto representa um marco importante da formação enquanto futura docente e também de preparação para o futuro profissional.

Este documento encontra-se dividido em duas partes, seguidas de uma reflexão final. Primeiramente, é feita uma descrição das duas práticas (1.º e 2.º CEB) e uma análise crítica de ambas, seguida da apresentação do estudo empírico que foi desenvolvido no 1.º CEB.

Relativamente à primeira parte haverá, como referido, uma descrição sintética dos contextos e das práticas em ambos os ciclos de escolaridade, em que se apresentarão as problemáticas formuladas e a resposta que lhes foi dada. Por fim, será feita uma análise crítica de ambas, comparando, de forma crítica e reflexiva, as duas intervenções, salientando os aspetos que considere mais significativos em ambas.

Na segunda parte, proceder-se-á à apresentação do estudo *Aprendizagem e mobilização de redes lexicais e semânticas na construção de conhecimento em Português e História e Geografia de Portugal*. Para além da descrição e apresentação do estudo, se definirá três objetivos gerais: (i) Aferir o conhecimento dos alunos sobre relações lexicais e semânticas entre palavras; (ii) Verificar a mobilização do conhecimento sobre relações lexicais e semânticas entre palavras para contextos de aprendizagens em História e Geografia de Portugal; e (iii) Compreender a influência de um percurso didático sobre o conhecimento lexical e semântico em Português e História e Geografia de Portugal.

Após a explicitação dos objetivos, procede-se a uma revisão da literatura acerca dos conceitos basilares na investigação desenvolvida, o *Léxico*, a *Leitura e a Escrita*, a importância da *interdisciplinaridade* na construção de conhecimentos e o *Laboratório Gramatical*. De seguida, se procederá à apresentação da metodologia, à caracterização do contexto e dos participantes, uma escola de ensino particular e que se rege pelo modelo pedagógico do MEM e 11 alunos do 4º ano, que pertencem a uma turma mista, respetivamente. Posteriormente, são descritas as opções metodológicas, a natureza, as etapas por que passou o estudo e as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. Para além disto, é importante destacar que também os princípios éticos foram contemplados nesta secção.

Por fim, são apresentados os resultados obtidos e as conclusões do estudo, organizados de acordo com objetivos gerais definidos com recurso a gráficos e tabelas de percentagens, clarificados por um texto explicativo e descritivo.

No fim, realizar-se-á uma reflexão final sobre o relatório e o percurso efetuado, não só durante a sua realização, como durante toda a PES II, sendo ainda destacados os aspetos mais significativos do trabalho desenvolvido e os contributos deste para mim, como futura profissional da educação.

La PARTE
| ' ' | | ' |

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º

CEB

| | ' ' | | ' ' |

A intervenção no 1º CEB foi realizada com uma turma mista, de 1.º, 2.º e 4.º anos de escolaridade, de uma escola particular da zona metropolitana de Lisboa. Esta rege-se pelo Movimento da Escola Moderna (MEM) e o seu Projeto Educativo tem como foco os valores essenciais da Democracia.

Nesta instituição, o Projeto Educativo desenvolve-se em cinco estruturas de trabalho curricular que se interligam entre si: 1) Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos; 2) Trabalho curricular participado pela turma; 3) Trabalho autónomo e acompanhamento individual; 4) Circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais; 5) Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa (Projeto Educativo da Escola, 2019).

A escola oferece aos seus alunos a possibilidade de integrarem em atividades extracurriculares (Ballet, Dança Contemporânea, Karaté, Inglês, Teatro e Natação). Fornece ainda a oportunidade de participação no Acantonamento.

Esta instituição é frequentada por alunos desde o Pré-Escolar até ao 1º CEB e está dividida em três blocos: no rés-do-chão encontram-se as salas de Pré-Escolar; no 1º andar estão as turmas do 1º, 2º anos e a turma mista; o 2º andar é frequentado pelo 3º e 4º ano. No último andar, localiza-se a Oficina, com os materiais necessários para elaboração de trabalhos manuais.

A turma com quem foi realizada a intervenção é constituída por 25 alunos, 11 do 1º ano, 3 do 2º ano e 11 alunos do 4º ano de escolaridade. O grupo apresenta 14 discentes do sexo masculino e 11 do sexo feminino, tendo idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos. Neste inserem-se 3 alunos com um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP `s), apesar de, tendo um pouco mais de apoio, conseguirem realizar as mesmas tarefas e atividades que o restante grupo de turma. O meio sociocultural e económico dos alunos e das duas famílias é médio/elevado.

Numa perspetiva geral, estes alunos, como consequência do modelo pedagógico seguido, têm facilidade na aprendizagem, sendo ainda muito autónomos e responsáveis. São capazes de cooperar com os colegas e de se entreatudarem, têm uma grande facilidade na pesquisa de informação e na navegação pelas tecnologias, muito devido à facilidade

de contacto com estes meios, sendo que, na sala de aula, têm à sua disposição computadores.

A maior dificuldade encontrada foi a nível da escrita. Os alunos apresentam dificuldades ao nível da ortografia (1º e 2º ano) e da construção de um texto coeso e coerente. Quando lhes era solicitado para formularem problemas matemáticos (ao 1º e 2º ano), esta dificuldade era novamente notória, não sendo estes capazes de construir um enunciado estruturado adequadamente.

Devido ao modelo seguido, esta turma tinha um horário base diferente do ensino tradicional (Anexo A), sendo que a maior parte do tempo era dedicado a Tempo de Trabalho Autónomo (TTA) e a investigações. Durante a semana, apenas havia um bloco de uma hora dedicado a Gramática coletiva e outro igual, de Matemática coletiva.

Através da definição das potencialidades e fragilidades gerais da turma, foi identificada uma problemática pela qual as planificações e a intervenção se regeram. A problemática foi: “Melhoria de competências textuais e ortográficas”, na medida em que a maioria das fragilidades identificadas proveio das competências textuais e ortográficas dos estudantes. Após isto, gerou-se uma Questão-problema: “Como desenvolver as competências textuais (ortográficas), em referência a propostas de escrita, de acordo com diversos géneros textuais?” e, conseqüentemente, ao Objetivo Geral: “Melhorar as competências textuais e ortográficas, em referência a propostas de escrita de acordo com diversos géneros textuais”.

Em geral, foi desde o início pretendido, tanto pelo professor como pelas estagiárias, preparar os alunos do 4º ano de escolaridade para as propostas de escrita que lhes são esperadas no 2º ciclo. Relativamente ao 1º e 2º ano, pretendia-se que estes consolidassem a sua ortografia, diminuindo os erros ortográficos e aumentarem a sua autonomia na escrita.

A maioria das rotinas já implementadas pelo docente cooperante foram mantidas, principalmente a Agenda semanal (Anexo A), na qual não foi alterada a ordem dos blocos e todos estes foram cumpridos. Estas decisões foram tomadas, primeiramente devido às potencialidades do trabalho cooperativo. Tal como em Serralha (2007) em Wells (2001)

salientou, “(...) esta ajuda mútua na aprendizagem é uma característica essencial de uma comunidade de indagação na aula.”. Assim, os alunos enquanto cooperam, coordenam as ações e as formas de comunicação com vista a realizar uma atividade em comum, de maneira que a elaboração do conhecimento é concebida dentro de um esquema sociocognitivo, bastante importante para o desenvolvimento das crianças (Garnier, Bednarz & Ulanovskaya, 2003, retirado de Serralha, 2007). Também é através da metodologia de Tempo de Trabalho Autónomo, que a turma dá sentido às suas dificuldades, quer seja com a ajuda de um companheiro ou com o auxílio do professor (Serralha, 2009). Assim, em contexto de sala de aula, continuaram a existir Tempos de Trabalho Autónomo, bem como de investigação em projetos e um constante trabalho em grupo.

Partindo do objetivo geral definido, foi possível priorizar várias estratégias de intervenção, ao nível de todas as áreas curriculares, para que o mesmo fosse atingido com sucesso. Apesar de nem todas as estratégias previstas terem sido utilizadas, devido ao fator tempo, algumas foram postas em prática.

Para que se preparassem os alunos do 4º ano para as futuras propostas de escrita, era essencial estes terem contacto com diferentes textos e saberem identificar as características dos diferentes géneros textuais, tendo em conta que os mesmos apenas se encontram habituados a elaborar textos narrativos. Assim, foi reservado um bloco de gramática coletiva para que os alunos tivessem contacto e conhecimento das características de cada género textual e, posteriormente, tendo em consideração um texto distribuído, identificarem o seu tipo.

Ainda na área do Português, foi realizada uma atividade de divisão silábica e classificação de palavras quanto à posição da sílaba tónica. Nesta atividade era pretendido que os alunos do 2º e 4º ano escrevessem um enunciado e o trocassem com o colega para este o resolver (trabalhando assim a escrita) e que os discentes do 1º ano escrevessem palavras para o colega dividir em sílabas. Isto ajudou tanto na organização de informação na escrita, como na deteção dos erros ortográficos e treino da escrita de palavras (atividade do 1º ano). Por fim, ainda em relação a esta área do conhecimento, realizou-se uma atividade, com várias fases, acerca do significado de provérbios populares, pois

verificou-se, inicialmente, que os alunos não tinham conhecimento acerca deste tema e não entendiam os provérbios que lhes eram ditos. Na última fase houve uma melhoria neste tópico.

Ao nível da Matemática, para além das aprendizagens da divisão e da abordagem aos números decimais, houve uma proposta de construção e resolução de problemas sem e com guião, para os alunos do 1º e 2º ano. Ainda se realizou uma tarefa com estes dois anos de escolaridade, que consistiu na elaboração de adivinhas acerca de várias figuras geométricas que tinham à sua disposição para manipular. Para os alunos do 4º ano foi realizada uma proposta de escrita de um texto informativo e de um texto de opinião, utilizando a informação presente num glossário acerca da Geometria. Esta tarefa permitiu mobilizar as aprendizagens realizadas acerca dos tipos de texto e responder à problemática, na medida em que, para além de os alunos melhorarem a escrita, sejam capazes de realizar quaisquer propostas de escrita que lhes seja apresentada de futuro.

Na área do Estudo do Meio, os alunos do 4º ano encontravam-se a realizar um projeto acerca dos Reis de Portugal, em que estes pesquisavam acerca de um rei que lhes era atribuído e, posteriormente, iria ser criado um livro que reunia toda essa informação.

Outras áreas trabalhadas foram as Artes, nas quais os alunos tiveram oportunidade de explorar várias técnicas de expressão com diversos materiais, e o Teatro, no qual foram trabalhados os movimentos do seu corpo.

Relativamente à avaliação, Mateo (2000) in Pinto e Santos (2018) refere que “(...) é uma forma particular de abordar, conhecer e compreender um determinado fenómeno, neste caso educacional.”, para além disto é um processo de tomada de decisão, mas também é um processo de diálogo entre o avaliador e o avaliado, visto que a comunicação é a base para a avaliação (Pinto & Santos, 2018).

O tipo de avaliação privilegiada foi a avaliação contínua. Para este tipo de avaliação recorre-se a métodos mais informais, em que se observa o esforço em aula, as aprendizagens e os progressos tendo o docente em conta as particularidades e individualidades, tanto no que se refere às fragilidades como às potencialidades de cada aluno (Pinto & Santos, 2018). Assim, no decurso desta avaliação foram tidos em conta

vários aspetos. Primeiramente foi promovido o feedback dos alunos ao longo das atividades que eram propostas, de forma a identificar as suas dificuldades e, nos momentos coletivos e de debate, ser possível perceber a maneira para colmatar as mesmas. De seguida, houve preocupação de fornecer feedback aos alunos ao longo das semanas durante as tarefas propostas e o trabalho autónomo. Os momentos de autoavaliação eram importantes para entendermos o sentido crítico dos alunos perante o seu trabalho. Este acontecia aquando da planificação e avaliação do seu Plano Individual de Trabalho (PIT), momentos que aconteciam no início e no fim de cada semana. No início da semana e no decurso da planificação do PIT, eram ainda agendados apoios aos alunos com dificuldades, sendo então visível quais os alunos que tinham a capacidade de identificar as suas fragilidades e quais os alunos que se demonstravam disponíveis para ajudar estes colegas. Um outro fator que foi tido em atenção foi a heteroavaliação entre os alunos face ao desempenho dos colegas durante as Apresentações de Produções (AP), nas quais qualquer aluno era livre de imitar a sua opinião.

No que concerne à avaliação das aprendizagens, teve-se em consideração, para além dos fatores descritos acima, as produções dos alunos e a participação nos diversos momentos da aula.

Aquando da planificação das atividades e tarefas, foi sempre tida em conta a problemática “Melhoria de competências textuais e ortográficas”. Para responder à mesma definiu-se um objetivo geral e os seus respetivos indicadores (apresentados na tabela abaixo).

Tabela 1

Objetivo geral e respetivos indicadores da avaliação- 1.º ciclo

Objetivo Geral	Indicadores de avaliação
Melhorar as competências textuais e ortográficas, em referência a propostas de escrita de acordo com diversos géneros	Forma frases com coesão, coerência e progressão textuais, utilizando conectores e organizadores de discurso, concordância e flexão verbal.
	Escreve com correção ortográfica.

textuais	Constrói textos coesos e coerentes partindo de propostas de escrita.
	Distingue as características dos diversos géneros textuais.

No pouco tempo de intervenção (aproximadamente 3 semanas) os alunos conseguiram ser bem-sucedidos em alguns indicadores da avaliação, adquirindo conhecimentos, nomeadamente no primeiro indicador e no que concerne a distinguir as características dos diversos géneros textuais.

Relativamente ao segundo e terceiro indicadores de avaliação, que carecem de maior tempo de trabalho e realização de variadíssimas tarefas de modo a colmatar as fragilidades apresentadas pelos alunos, não foi possível verificar uma evolução expressiva.

Este balanço foi confirmado pelas respostas dos alunos aos questionários aplicados no fim do estágio acerca das atividades no âmbito do PI (Anexo B), em que se constatou que quase a totalidade dos discentes afirmam ter aprendido tudo ou quase tudo.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 2.º

CEB

| " " | " "

O Agrupamento em que a intervenção no 2.º ciclo teve lugar é constituído por um Jardim de Infância e quatro escolas básicas. A escola cooperante é a sede do Agrupamento e é frequentada por alunos desde o 1.º CEB até ao 3º CEB. As turmas nas quais incide o plano de intervenção são de 6º ano do 2º CEB, constituídas por alunos pertencentes, predominantemente, a famílias de baixo grupo socioeconómico.

O Agrupamento está inserido no programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Este programa é uma iniciativa governamental, que atualmente é implementado em 137 agrupamentos de escolas, ou em escolas não agrupadas localizadas em territórios que são económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social. Nestes territórios existe uma marcada violência, indisciplina, abandono e insucesso escolar. Os objetivos centrais do programa são a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Assim, o Agrupamento em questão tem como missão contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens que frequentam o mesmo, através da criação de condições favoráveis para o desenvolvimento de competências para o sucesso e para a transmissão de conhecimentos e de experiências facilitadoras da sua introdução, adaptada e ativa, na sociedade que se encontra em constante mudança.

A primeira turma (6º A) é constituída por 22 alunos, 10 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos. Este intervalo de idades deve-se ao número de retenções, que chega às 8 desde o 1º ano de escolaridade. O grupo é multicultural, tendo alunos oriundos ou descendentes de múltiplos países, inclusive Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola. Esta turma tem 4 alunos que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Um aluno, em particular, não realiza quaisquer atividades propostas em sala de aula, lendo livros de Banda Desenhada, e os restantes três apresentam muitas dificuldades de aprendizagem.

Na segunda turma (6º D) existem 21 alunos, 7 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos. Mais uma vez, esta diferença de idade deve-se ao facto de existirem 5 retenções desde o 1º ano de escolaridade. Existem alunos oriundos de vários países, como Cabo Verde, Brasil,

Angola, Guiné-Bissau, Paquistão e Ucrânia. Os alunos provenientes do Paquistão e da Ucrânia frequentam as aulas de Português Língua Não-Materna.

Durante o período de observação, verificou-se que a escola está dividida em cinco blocos, cada um com dois andares. Quatro blocos são partilhados por alunos do 2.º e 3.º ciclos, enquanto o quinto bloco é ocupado pelo 1.º ciclo. No exterior, onde as crianças passam o intervalo, existem espaços amplos e campos de futebol e de basquetebol. Já no interior, no bloco B, existe uma biblioteca, uma sala de computadores, uma papelaria e a sala de professores e de diretores de turma, para além da sala da direção. Cada sala apresenta uma disposição de mesas diferente. Maioritariamente, as salas são organizadas por mesas duplas, mas também por mesas individuais e mesas dispostas em “U”.

Numa perspetiva geral, ambas as turmas apresentam comportamentos diferentes durante as aulas de Português e de História e Geografia de Portugal. Em HGP, os discentes apresentam um comportamento mais agitado, de modo que não prestam tanta atenção ao lecionado em aula. No entanto, é fácil distinguir as duas turmas, pois, numa turma o problema de comportamento é mais acentuado que noutra.

Para além da diferença do comportamento, ainda se podem destacar diferenças entre as turmas a nível da aprendizagem. A primeira demonstra maior facilidade do que a segunda, de um modo geral, em participar e interiorizar novos conhecimentos. Isto pode dever-se ao facto de, na segunda turma, os alunos mostrarem menor interesse, faltando à maior parte das aulas e, aquando da sua presença, não se esforçam para realizar as atividades e participar nas aulas.

Tendo em consideração todas as fragilidades e potencialidades identificadas em ambas as turmas, tanto a nível comportamental, como da área do Português e de História e Geografia de Portugal, chegou-se à problemática: “Implementar dinâmicas mais ativas, envolvendo os alunos, de maneira a melhorar a sua prestação escolar”, de modo a combater as aulas estritamente expositivas.

De seguida, foram identificados problemas-questões, de maneira a serem definidos Objetivos Gerais e consequentes Indicadores de Avaliação. Os problemas-questões identificados foram: (1) Como podemos resolver a questão da falta de interesse

dos alunos pela escola? O que podemos fazer para combater este facto? (2) Que estratégias/regras podemos implementar, para melhorar o comportamento dos alunos? E para o desenvolvimento de responsabilidade e assiduidade? (3) Relativamente à grande dificuldade sentida em ambas as disciplinas, como podemos melhorar a interpretação e compreensão a nível da literacia, nos alunos? E como podemos aumentar o vocabulário, científico e não científico, destes?

Assim, foram definidos os seguintes Objetivos Gerais: (A) Cumprir regras que conduzam ao “saber-estar”, de maneira a desenvolver a responsabilidade e autonomia; (B) Desenvolver a capacidade de interpretação, a nível da literacia e (C) Desenvolver a capacidade de expressão escrita.

O desenvolvimento da literacia foi, desde sempre, um aspeto a destacar, pois, segundo Verde (2011) citado por Crespo (2016), “(...) é importante que o aluno se saiba expressar com confiança, fluência e correção linguística nas diferentes situações comunicativas.”, de maneira que a escola e o professor têm um papel importantíssimo na preparação de alunos para se desenvolverem em cidadãos ativos numa sociedade. A expressão escrita é uma ferramenta essencial pois, tal como Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) citados por Almas (2019) afirmam, a escrita “(...) é um meio poderoso e comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas”.

Em geral, desde o início da intervenção, pretendeu-se introduzir material didático, utilizar metodologias diversificadas e diferentes das já implementadas, recompensar os alunos aquando do seu empenho e bom comportamento, promover hábitos de leitura, reforçar a participação dos alunos que não o costumam fazer e fazer um constante reforço positivo.

As rotinas que se pretendeu implementar e manter foram: na disciplina de História e Geografia de Portugal, tal como solicitado pela docente cooperante, que os alunos levassem, todos os dias, trabalhos de casa; implementação do método de explicitação de um conteúdo e, após isto, uma ficha ou exercícios de consolidação; aquando da utilização

do método expositivo, os alunos teriam sempre uma referência visual, quer seja um PowerPoint, um registo escrito no quadro, um esquema ou o manual.

De modo a melhorar a capacidade de cooperação entre pares, foram planificadas atividades como a realização de fichas de consolidação, tanto de HGP como de Português, e a construção de textos a pares.

Para desenvolver a capacidade de interpretação, a nível da literacia (objetivo presente no PI), foi havendo sempre interpretação de textos em conjunto e individualmente, tanto de textos presentes no manual, como fora dele, como por exemplo o Conto “Filémon e Báucis”.

Um outro objetivo do PI era o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita. Houve vários momentos e atividades em que os alunos tinham de construir textos, o que permitia que fossem treinando esta competência. Outra forma de auxiliar este desenvolvimento foi a realização a pares, na medida em que, deste modo, os alunos se auxiliavam e aprendiam uns com os outros.

Partindo da problemática “Implementar dinâmicas mais ativas, envolvendo os alunos, de maneira a melhorar a sua prestação escolar”, foram estabelecidos objetivos gerais e os seus indicadores de avaliação correspondentes, presentes na tabela seguinte:

Tabela 2

Objetivos gerais e respetivos indicadores de avaliação- 2.º ciclo

Objetivos Gerais	Indicadores de Avaliação	
Cumprir regras que conduzam ao “saber-estar”, de maneira a desenvolver a responsabilidade e autonomia.	Não destabiliza a aula.	
	Pede autorização para participar.	
	Ouve e respeita o pedido pela estagiária/professora.	
	Ouve e respeita a opinião e participação dos colegas.	
	Traz o material necessário para a aula.	
	Copia o sumário para o caderno sem necessitar de ser lembrado pela professora/estagiária.	
	Realiza as	Realiza as

	atividades propostas em aula.	atividades propostas em aula, já sem ajuda ou orientação.
	Termina as atividades propostas em aula.	
Desenvolver a capacidade de interpretação, a nível da literacia.	Entende o assunto tratado no texto/documento/imagem/gráfico.	
	Percebe o solicitado no enunciado.	
Desenvolver a capacidade de expressão escrita.	Forma frases com coesão, coerência e progressão textuais, a nível de construção de frases, utilização de conectores e organizadores de discurso, concordância e flexão verbal.	
	Respeita as normas de ortografia, de acentuação e de pontuação.	

De modo a aferir e promover as aprendizagens dos alunos, foram privilegiadas duas modalidades de avaliação, a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa. No decurso da intervenção, foram preenchidas e analisadas grelhas de observação, de modo a conseguir-se perceber o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes ao longo das 8 semanas. Com a análise dos dados presentes nestas grelhas, ao longo das semanas, foi possível adaptar as estratégias e metodologias de ensino adotadas, para beneficiar a aprendizagens dos alunos.

3. ANÁLISE CRÍTICA DAS DUAS PRÁTICAS

A prática realizada nos dois ciclos revelou-se muito diferenciada, tendo logo desde início sido tida em consideração a distinção entre dois contextos. Comecei por, no 2º CEB, me situar numa instituição com um nível socioeconómico e cultural baixo, em que os alunos não eram interessados, existia uma elevada taxa de retenções e muitos faltavam às aulas. Por outro lado, no 1º CEB estive num contexto particular e de MEM, em que os alunos pertenciam a um nível socioeconómico e cultural médio/alto, eram empenhados e assíduos.

No que concerne ao 2º CEB, posso, de um modo geral, caracterizar o desenvolvimento da prática como positivo, tanto a nível formativo (acerca da aprendizagem e no melhoramento da prática) como a nível da boa prestação na intervenção. Foi sentido um maior desafio na lecionação da área de História e Geografia de Portugal, visto que houve uma maior dificuldade na gestão do comportamento no decurso destas aulas, para além do desafio da aplicação de linguagem científica. Ao longo das aulas desta disciplina, os alunos demonstravam-se mais irrequietos, penso que devido a ser uma área abordada de uma forma mais teórica e expositiva, comparativamente a Português, o que levava a que os discentes apresentassem ainda uma maior falta de interesse e conseqüente falta de motivação. No entanto, estas dificuldades foram combatidas através da utilização de materiais inovadores e dinâmicos, levando ao aumento do interesse e motivação dos estudantes, e facilitando, assim, a lecionação desta área bem como a aprendizagem efetuada.

Uma dificuldade marcante, foi a identificação de uma problemática, visto que nas semanas de observação os alunos se encontraram a ter testes de avaliação, acabando por assistir a muito poucas aulas lecionadas pelos docentes cooperantes.

No que diz respeito à elaboração das planificações, no decurso da intervenção havia, inicialmente, uma ideia pré-concebida de que seria possível elaborar e executar um plano de aula extenso. Porém rapidamente foi verificado que a mesma não era compatível com a realidade. Por outro lado, fruto da adaptação ao contexto, as primeiras planificações previam um maior número de atividades do que as possíveis de concretizar. Isto pode-se dever ao facto da inexperiência no 2.º ciclo, sendo que apenas tinha planificado e executado aulas para o 1.º ciclo de escolaridade.

Apesar de tentar, ao máximo, pormenorizar os tempos previstos para cada atividade, nem sempre é possível prever o que poderá acontecer durante as aulas. Cada turma e cada aluno, apresenta sempre um comportamento e características diferentes, de modo que nem sempre é cumprida a duração das atividades.

Assim, para aperfeiçoar este tópico foi necessário ter em atenção e prever alguns aspetos, como a participação de cada aluno, o tempo que demoram a copiar o que está no quadro, o tempo que demoram a pensar na resposta (que é específico para cada um, o que é reforçado relativamente aos alunos que apresentam algumas dificuldades de aprendizagem), as dúvidas colocadas, entre outros aspetos. Este tipo de precaução poderá evitar uma demora excessiva na realização da maioria das atividades. Sendo assim, ao longo das semanas, com o auxílio dos professores cooperantes e das professoras tutoras, a gestão do tempo, consoante as atividades, foi melhorando.

Um último constrangimento sentido foi a gestão do comportamento da turma em sala de aula. Sendo que os estudantes se encontram num contexto desafiante, de baixo nível socioeconómico, a questão do comportamento foi sempre um obstáculo a ultrapassar. O desenvolvimento de uma boa-relação com os alunos de ambas as turmas e a utilização de recursos dinâmicos foram as metodologias essenciais e determinantes para contornar este constrangimento.

Na prática do 1º CEB os constrangimentos foram de origem diferente, tal como era previsível, não só por ser um nível educativo diferente, mas também pela significativa mudança de contexto.

Desde o início que se apresentou uma dificuldade imediata: o contexto em questão. Sendo, não só ensino particular, mas uma escola que se rege pelo MEM, foi um “choque” estar inserida neste contexto, tendo em consideração que nunca me tinha confrontada com este tipo de modelo pedagógico na prática. Assim, foi necessário estudar e ler acerca do mesmo, para conseguir ter o melhor desempenho possível. Apesar disto, é de considerar que, talvez, a leitura não tenha sido a suficiente, sendo que, durante toda a intervenção, este modelo foi sentido como um condicionante. Apesar disto, considero que toda a prática (sendo os momentos de observação como os de intervenção) foi benéfica e

termino a mesma com um maior entendimento relativamente ao MEM e ao estar a lecionar numa turma mista. De facto, este é também um dos objetivos do estágio, ou seja, dar-nos “(...) a experiência do mercado de trabalho (...)” e “(...) mostrar a realidade cotidiana da profissão.” (Porto, s.d.).

Num modo geral, considero o desenvolvimento da prática como positivo, apesar de destacar como mais positivo o nível formativo (aprendizagem e melhoramento da prática). Apesar de a prática não ter sido perfeita, havia esforço e, sempre que eram feitas sugestões de melhoria, trabalhava para as colmatar, sentindo assim, um sucesso neste campo. As maiores dificuldades recaíram sobre o MEM (como referido acima) e o facto de estar a lidar com uma turma mista. Penso que o primeiro obstáculo foi ultrapassado no decurso de toda a prática e na observação do trabalho das crianças, que sempre se mostraram disponíveis para mostrar as suas produções. No que diz respeito ao segundo aspeto, o que mais se mostrou desafiador foram os momentos de matemática e gramática coletiva, visto que era necessário que as atividades integrassem os três anos de escolaridade (1º, 2º e 4º ano). Esta dificuldade foi colmatada através de pequenas conversas com o docente cooperante e reuniões e feedbacks dos professores supervisores, que sempre nos ajudaram a refletir acerca de, cada tema a abordar, o que podia ser adaptado e trabalhado com cada ano.

Na elaboração do PI, foi sentida uma dificuldade em definir uma problemática, sendo que existiam 3 anos de escolaridade e uma turma muito heterogénea a ter em conta. Foi, então, identificada uma geral dificuldade na escrita e na ortografia.

Relativamente à elaboração das planificações para cada semana, inicialmente, foi notória a diferença da forma de planificar (comparativamente ao 2º CEB e estágios anteriores), sendo que não se planificava um dia completo, devido aos momentos de trabalho autónomo e ao tempo dedicado aos projetos. Assim, foram planificados apenas os momentos em que o trabalho foi organizado em grande grupo. As primeiras planificações acabaram por ser as mais frágeis, mas, à medida que ia havendo feedback, as mesmas foram melhorando. Tendo em conta que cada aluno é diferente e tem as suas necessidades, a gestão dos momentos em grande grupo foi sempre mais exigente, o que é sempre uma dificuldade para um professor. Com refere Casimiro (2019), citando Jones e

Jones (2012), “(...) tanto os professores iniciantes como alguns professores mais experientes, geralmente, lutam para manter uma sala de aula bem gerida onde os alunos possam aprender.”. Para aperfeiçoar esta questão, foi sempre importante tentar antever as questões dos alunos, os problemas que poderiam advir e os momentos “mortos” que poderiam existir.

Outro ponto importante a realçar foi a relação que mantive com as crianças ao longo da intervenção. Devido ao reduzido tempo de contacto e também reduzidos momentos de intervenção, não me foi possível criar a relação necessária para colmatar o nervosismo ao longo da intervenção. Isto acabou por afetar a minha prestação pois aparentei ter uma abordagem menos empática na relação com os alunos. Pessoalmente, este foi o aspeto mais negativo no decurso do estágio, pois, na minha opinião, a relação professor-aluno é importante. Não antevi este fator, pois, em todos os meus estágios anteriores e todo o meu percurso profissional, consegui atingir esta relação e ser mais empática na abordagem aos discentes, inclusivamente na prática no 2.º ciclo, onde mesmo num contexto mais complicado, esta relação foi conseguida. A situação fez-me refletir na minha atitude, assim, cheguei à conclusão de que no futuro pretendo criar, logo de início, uma boa relação com os alunos e não deixar o meu nervosismo afetar a forma como abordo os mesmos.

Sucintamente, a comparação que podemos tecer entre o desempenho nos dois ciclos é que no segundo ciclo houve uma maior dificuldade a nível da gestão de atitudes e das planificações, pois este é um contexto de baixo nível socioeconómico e cultural. Já no primeiro ciclo, a dificuldade foi mais direcionada no modelo pedagógico da escola e na construção de relações com os alunos.

Contudo, ambas as intervenções permitiram que realizasse aprendizagens acerca de vários dos problemas e das dificuldades que os professores enfrentam. As várias metodologias apreendidas foram boas ferramentas a serem utilizadas enquanto futura profissional.

Esta reflexão possibilitou, não só o destaque dos aspetos menos positivos das duas intervenções e as formas de os ultrapassar, bem como a identificação dos aspetos

positivos, de forma a perceber que metodologias e posturas manter. Ambas estas situações são importantes a ter em conta como futura profissional da educação.

É importante haver uma constante reflexão acerca da prática, mesmo depois do fim do percurso académico, pois é através do desenvolvimento de competências reflexivas e do constante questionamento que um professor põe em causa a sua prática e consegue adaptá-la e melhorá-la ao contexto de turma e de cada aluno. Para além disto, uma formação continuada de um professor, deve fazer parte de todo o seu percurso, tendo em conta que é de indispensável e extrema necessidade para o bom desempenho das funções no seu dia-a-dia (Costa, 2016). Esta formação deve sempre acompanhar os temas atuais que decorrem no mundo e o desenvolvimento da sociedade (Costa, 2016), para que o professor esteja em atualização contínua.

2a PARTE
| ' ' | | ' |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

1.1. Definição e apresentação do tema e problema objeto de estudo

Como docentes, é importante, antes de começarmos a promover o ensino/aprendizagem da leitura, termos conhecimento de que esta é facilitada pelo domínio que as crianças já têm previamente da linguagem oral, nos diversos planos que a integram. Destes, “(...) merece especial relevância o conhecimento lexical.” (Viana & Ribeiro, 2020), que se define como o “(...) número de palavras que um adulto ou uma criança conhece.” (Viana & Ribeiro, 2020).

Tendo em consideração esta definição, quanto menor é o léxico que os falantes têm, mais penosa irá ser a aprendizagem da leitura, particularmente no que à compreensão diz respeito. Deste modo, os leitores não conseguirão atribuir um significado ao que estão a ler, o que conduz inevitavelmente a uma diminuição da sua motivação para a leitura, entrando-se num círculo vicioso, no qual o conhecimento lexical e a compreensão da leitura se afetam mutuamente. “Assim, lêem cada vez menos e, portanto, não conseguem aprender palavras novas através da sua repetição num grande número de textos” (Duarte et.al, 2011), o que irá influenciar, diretamente, o sucesso escolar das crianças.

A reflexão acerca da forma como as palavras se organizam e se inter-relacionam é outra dimensão essencial na ação do professor, sendo esta altamente influente na leitura, mas também na escrita e na oralidade, e na própria construção e organização do conhecimento nas várias áreas e disciplinas. As palavras organizam-se com base nas relações que estabelecem entre si. “Por exemplo, ao enunciarmos a palavra praia, ocorrem-nos de imediato palavras relacionadas, como mar, água, ondas, peixes, conchas, areia (...)” (Tavares, 2022). Estas ligações mentais e textuais entre palavras designam-se por relações lexicais e semânticas.

No estudo desenvolvido e agora apresentado, investigou-se o inter-relacionamento entre o conhecimento lexical ao nível das redes lexicais e semânticas entre palavras e a compreensão da leitura de textos em Português e História e Geografia de Portugal.

Inicialmente, este estudo foi direcionado para alunos do 2º ciclo. Devido ao meu gosto pessoal por mitologia grega, gostaria de ter partido de mitos adaptados para crianças desta faixa etária e entender como uma abordagem interdisciplinar entre Português (a nível das relações lexicais e semânticas entre palavras) e História e Geografia de Portugal poderia contribuir para uma melhor interpretação e compreensão dos mitos. Partindo da análise do conhecimento dos alunos do contexto de 2º CEB em que me encontrava inserida, os dados não foram, todavia, suficientes para desenvolver um estudo relevante.

Posto isto, decidi prolongar a investigação para o 1º CEB e analisar o conhecimento e o uso de relações lexicais e semânticas entre palavras em situações de compreensão da leitura e aferir o seu contributo para a construção de conhecimento em Português e História e Geografia de Portugal.

Cheguei, assim, à temática: “Aprendizagem e mobilização de redes lexicais e semânticas na construção de conhecimento em Português e História e Geografia de Portugal”.

A interdisciplinaridade entre Português e História e Geografia foi um fator que sempre quis promover, pois considero, tal como o pedagogo Santomé, que esta “(...) ação, atitude e parceria entre diversas áreas (...)” (Santos & Júnior, 2018, p.28) do saber permite uma melhor contextualização dos conteúdos a abordar.

1.2. Objetivos do estudo

Tendo em conta a problemática supramencionada, defini três objetivos gerais de investigação: (i) Aferir o conhecimento dos alunos sobre relações lexicais e semânticas entre palavras; (ii) Verificar a mobilização do conhecimento sobre relações lexicais e semânticas entre palavras para contextos de aprendizagem em História e Geografia de Portugal; (iii) Compreender a influência de um percurso didático sobre o conhecimento lexical e semântico em Português e História e Geografia de Portugal.

Partindo destes objetivos gerais, foi importante formular objetivos específicos que permitissem “(...) o acesso gradual e progressivo aos resultados finais” (Sousa & Baptista, 2011). Assim, defini os objetivos específicos explicitados na tabela seguinte, que organizei de forma articulada com os objetivos gerais anteriormente enunciados:

Tabela 3

Objetivos gerais e respetivos objetivos específicos do estudo

Objetivos Gerais	Objetivos específicos
Aferir o conhecimento dos alunos sobre relações lexicais e semânticas entre palavras	Verificar a identificação e o reconhecimento de relações lexicais e semânticas entre palavras
	Avaliar a capacidade de estabelecer relações lexicais e semânticas entre palavras
Verificar a mobilização do conhecimento sobre relações lexicais e semânticas entre palavras para contextos de aprendizagens em História e Geografia de Portugal	Averiguar a mobilização do conhecimento das relações lexicais e semânticas entre palavras para as aprendizagens em História e Geografia de Portugal
	Aferir a influência do conhecimento lexical e semântico nas aprendizagens em História e Geografia de Portugal
Compreender a influência de um percurso didático sobre o conhecimento lexical e semântico em Português e História e Geografia de Portugal.	Avaliar o impacto de um percurso didático sobre o conhecimento lexical e semântico nas aprendizagens em Português
	Averiguar o impacto de um percurso didático sobre o conhecimento lexical e semântico nas aprendizagens em História e Geografia de Portugal

Por fim, todo o estudo foi guiado por duas questões orientadoras, sendo estas: (i) De que forma a compreensão da leitura é facilitada pelo conhecimento lexical e semântico? (ii) A aprendizagem dos alunos é semelhante relativamente às diferentes relações lexicais e semânticas entre palavras?

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste subcapítulo, realizo um enquadramento do estudo desenvolvido, através de uma revisão da literatura, mobilizando referenciais teóricos pertinentes acerca do léxico e da importância do conhecimento deste para a leitura e escrita e a construção de conhecimento e uma apresentação de qual a pertinência da interdisciplinaridade na construção do saber.

2.1. Léxico

O Conhecimento linguístico dos falantes operacionaliza-se em vários planos, designadamente o fonético, o fonológico, o morfológico, o sintático, o discursivo e textual, o pragmático e o lexical. Assumindo a perspectiva chomskiana de gramática, utilizada pelo linguista como sinónimo de conhecimento linguístico, as crianças adquirem este conhecimento de forma natural e espontânea, devido a competências inatas, bastando para o efeito estarem inseridas numa comunidade de falantes. A este respeito, Sim-Sim (1998) organiza o conhecimento linguístico em três estádios: (i) conhecimento intuitivo/implícito; (ii) consciência linguística; (iii) conhecimento explícito/ consciência metalinguística. Mesmo na primeira etapa, este conhecimento linguístico ou a gramática da língua materna é, apesar de inconsciente ou implícito, consistente com as regras regularidades da língua, permitindo que as crianças as usem de forma eficiente para comunicar antes do ensino formal e explícito. À chegada à escola, começa a explicitação deste conhecimento gramatical implícito e verifica-se um inter-relacionamento acentuado entre a gramática ou conhecimento (meta)linguístico e o sucesso nas outras competências linguísticas, como a oralidade, a leitura e a escrita, mas também nas aprendizagens escolares em geral (Sim-Sim et.al, 1997).

Dos vários planos de conhecimento linguístico, debruçar-me-ei, dado o foco da minha investigação, sobre o léxico. O léxico ou, conhecimento lexical, corresponde, como referido anteriormente, ao número de palavras que um indivíduo conhece. Nele, “(...) há a considerar não só o número de palavras conhecidas pelo leitor, mas também o que se denomina flexibilidade linguística, isto é, o conhecimento dos vários significados que uma mesma palavra pode assumir.” (Viana & Ribeiro, 2020).

Viana e Ribeiro (2020) defendem que este conhecimento lexical assenta em quatro representações das palavras:

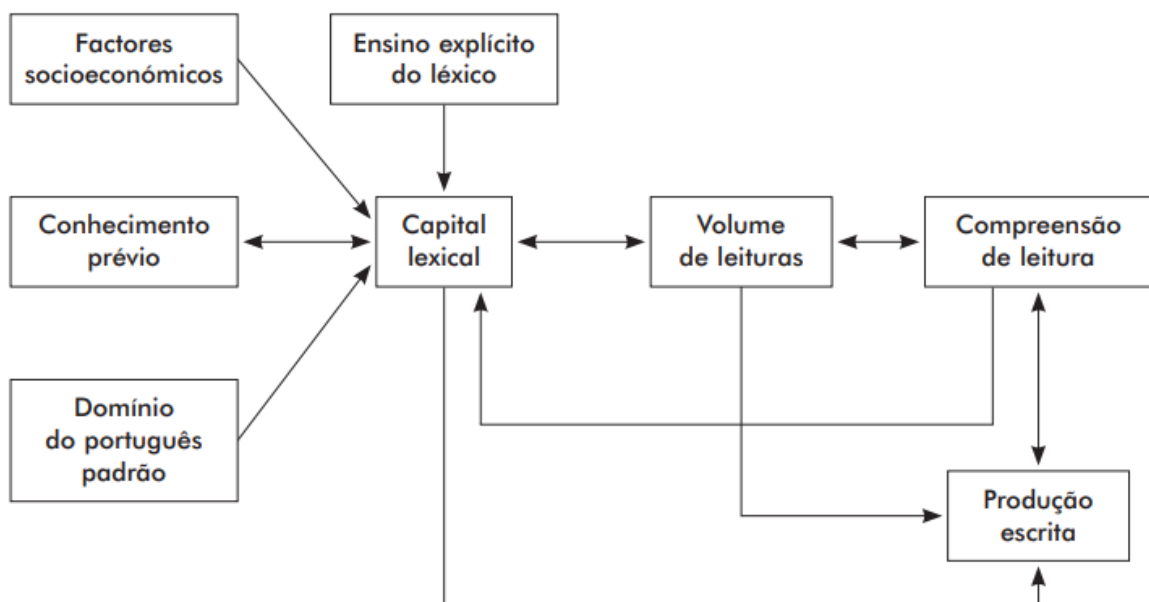
- (i) Representação Fonológica: forma como a palavra se pronuncia.
- (ii) Representação Semântica: significado da palavra.
- (iii) Representação Gramatical: classe gramatical (de palavras) a que pertence.
- (iv) Representação Ortográfica: modo como a palavra é escrita.

Tendo em consideração todas as representações que um indivíduo deve conhecer acerca de uma palavra e que a uma palavra corresponde um referente, é seguro afirmar que “o desenvolvimento lexical está diretamente associado ao conhecimento conceptual.” (Viana & Ribeiro, 2020). Dado que não se aprendem apenas palavras, mas sim conceitos, o conhecimento lexical anda sempre de mãos dadas com o conhecimento geral (Viana & Ribeiro, 2020). Na verdade, o conhecimento lexical é altamente influente no conhecimento do conceptual, científico e do mundo e vice-versa.

Existem dois tipos de léxico, o passivo, que diz respeito às palavras que os falantes conhecem, mas não utilizam, e o ativo, que representa as palavras que são efetivamente usadas pelos falantes. Assim, o léxico ativo é sempre inferior ao passivo (Viana & Ribeiro, 2020), na medida em que todos conhecemos e compreendemos um maior número de palavras do que as que usamos de facto. O conjunto dos dois tipos de léxico corresponde ao nosso capital lexical.

O capital lexical, ou seja, o conjunto de palavras conhecidas por determinado falante, influencia e é influenciado por diversos fatores, como podemos observar no esquema abaixo:

Figura 1: Modelo conceptual que inter-relaciona conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade da produção escrita



Como podemos observar na figura acima, o capital lexical que os leitores possuem é influenciado por vários aspetos, nomeadamente, fatores socioeconómicos, o conhecimento prévio sobre o mundo e a variedade linguística de origem dos indivíduos. Este ainda “(...) influencia e é influenciado pelo volume de leituras e pelo nível atingido na compreensão da leitura” (Duarte et.al, 2011, p.10). É, também, possível verificar que aspetos podem ser favorecidos pelo capital lexical, nomeadamente, a produção escrita, o volume de leituras (consequente compreensão leitora) e o conhecimento prévio.

Apesar da grande importância que o enriquecimento do capital lexical assume na vida pessoal, académica e social dos alunos, podem ser apontados alguns constrangimentos neste processo.

Primeiramente, temos a diferença entre o modo oral e o modo escrito, pois o léxico utilizado por adultos, no dia-a-dia, oralmente, é menos rico e variado do que aquele que se pode encontrar, por exemplo, num livro infantil (Duarte et.al, 2011). Ou seja, oralmente há sempre a tendência para repetir certas palavras, para encurtar frases e as palavras proferidas serem as mais simples para que o recetor as entenda. Num livro infantil, já não se encontram tantas repetições e as palavras são mais complexas.

Em segundo lugar, Duarte et.al (2011) referem a dimensão da tarefa. Cada indivíduo depara-se com esta dificuldade pois, à medida que as crianças vão progredindo de ano de escolaridade, as suas necessidades leitoras e de compreensão do oral exigem um drástico enriquecimento do léxico, não só em termos de palavras num âmbito geral, como em termos técnicos de variadas áreas científicas e tecnológicas. Estas competências são importantes para que cada aluno seja capaz de ler um texto e descodificar o significado das palavras, conseguindo então interpretar o mesmo e para que a sua escrita seja rica e variada, não haver repetições e incorporar palavras mais complexas.

Tendo em consideração que “(...) o dicionário como fonte essencial de aprendizagem de palavras novas não produz os resultados desejados, em particular porque as crianças mais pequenas têm dificuldade em seleccionar o significado relevante apresentado numa entrada” (Duarte et.al, 2011, p.20), podemos afirmar que é imperativo utilizarmos outros recursos para desvendar o significado de palavras, tendo estes que

serem acessíveis aos níveis de compreensão dos alunos. Assim, se apenas nos resumirmos à utilização de um recurso, o dicionário, o léxico das crianças não irá aumentar, pois estas não terão um conhecimento aprofundado do significado de certas palavras.

Por fim, Duarte et al. (2011) destacam a falta de informação acerca da frequência das palavras, dos prefixos, sufixos e radicais eruditos que ocorrem na língua portuguesa.

A leitura é a melhor forma de aumentar o campo lexical das crianças. Para que isto aconteça “(...) convém que elas leiam tanto textos simples, que não lhes colocam problemas de compreensão, como textos mais complexos, que constituam desafios quer do ponto de vista da complexidade estrutural quer do ponto de vista do vocabulário” (Duarte et al., 2011, p.23). Ao lerem estes textos, as crianças irão autonomamente descodificar o significado das palavras conhecidas, isto através das relações lexicais e semânticas que se estabelecem com outras palavras, já conhecidas, sendo, portanto, estas essenciais para o aumento do campo lexical.

Abordando as relações lexicais e semânticas entre palavras, importa considerarmos a forma como as palavras se organizam na nossa mente. Quando necessitamos de utilizar uma palavra (seja na escrita ou na oralidade), não procuramos a mesma por ordem alfabética, por exemplo, mas, sim, recorrendo a outras palavras e às relações que estas têm entre si.

Temos várias relações lexicais e semânticas entre palavras, nomeadamente as assentes em critérios de semelhança ou oposição, as baseadas na hierarquia, as que se regem por critérios de inclusão ou parte-todo, os campos lexicais, os campos semânticos e as famílias de palavras.

Relativamente ao primeiro tipo de relação entre palavras enunciado, assente na semelhança ou oposição, temos a sinonímia e a antonímia. Os sinónimos caracterizam-se pela semelhança entre si e podem ser de três tipos: sinónimos absolutos, relativos e parciais. Os primeiros são os mais raros, pois são palavras em que o significado não altera, mesmo aquando da mudança do contexto e é necessário um igual significado conceptual. Exemplos destes são prisão-cadeia ou malária-paludismo (Fernandes, 2009). Os sinónimos relativos, como caracteriza Fernandes (2009), verificam-se quando “(...) os

lexemas podem ser substituídos em qualquer expressão com propriedades verdadeiras sem as afectar.”. Por exemplo, guitarra-viola, são sinónimos que nos poderão parecer absolutos, mas se forem analisados por músicos, estes saberão que o termo *viola* é mais generalizado musicalmente. Por fim, os sinónimos parciais enunciam-se como palavras “(...) pela posição numa escala, pelas distinções aspectuais e pela diferença do centro prototípico, ou seja, as palavras têm o mesmo significado conceptual, mas o significado emotivo é diferente.” (Fernandes, 2009). Como exemplos, temos grande-enorme, nevoeiro-neblina ou chefe-patrão, que, poderão ter um peso diferente para cada pessoa.

Os antónimos também são caracterizados por diferentes conotações, sendo que temos os opostos graduáveis, que são considerados os verdadeiros antónimos pois, numa escala graduável, são o extremo. Podemos ainda dividir estes em dois subgrupos: os polares e os equipolentes (Fernandes, 2009). Os antónimos polares verificam-se quando conseguimos olhar para os dois conceitos de forma lógica, ou seja, se tivermos frio-quente, sabemos que no meio dos dois temos o *menos quente, mais frio, menos frio e mais quente*. Vejamos que ao utilizarmos estas expressões, iremos realizar uma comparação entre dois objetos e variá-la em grau. No segundo subgrupo, existe um compromisso entre os dois opostos, tendo sempre propriedades do grau positivo, como em doce-amargo. Se dissermos “a mousse está mais doce do que o bolo”, estamos a afirmar que ambas estão doces, apenas num grau diferente, o que não significa que o bolo esteja o oposto, ou seja, amargo (Fernandes, 2009).

Quanto ao segundo tipo de relação referido, baseado na hierarquia, temos a hiperonímia e a hiponímia, em que palavras numa hierarquia mais elevada, se comportam como nomes da classe ou espécie a que pertence a subclasse ou subespécie, estando num ponto mais baixo da hierarquia, tendo significados mais específicos (Duarte, 2000). Os hiperónimos encontram-se num patamar mais elevado, tendo um valor mais genérico; os hipónimos estão num patamar hierárquico inferior, consistindo em tipos ou classes dentro dos hiperónimos. Podemos assim exemplificar que *animal* mantém uma relação de hiperonímia com *pessoa*, e *salmão* mantém uma relação de hiponímia com *peixe* (Duarte, 2000).

No que se refere ao terceiro tipo de relação apresentado, assente na inclusão ou parte-todo, podem ser referidas a holonímia e a meronímia. Os holónimos são palavras das quais os merónimos são partes constituintes, ou seja, *carro* é o holónimo de *volante*, pois o segundo é parte constituinte do primeiro. Por outro lado, se tivermos a palavra *dedo* e *mão*, *dedo* é merónimo de *mão*, pois é uma parte constituinte do holónimo (*mão*) (Duarte, 2021).

Em relação à quinta espécie de relação entre palavras indicada, o campo lexical, como definido no *Dicionário Terminológico*, é um conjunto de palavras que, pelo seu significado, está associado a um determinado domínio conceptual. Por exemplo, as palavras secretária, mesa, cadeira e quadro fazem parte do campo lexical de sala, pertencendo ao mesmo domínio conceptual.

Focalizando o sexto tipo de relação enunciado, os campos semânticos são, como definido no *Dicionário Terminológico*, o conjunto de significados que uma determinada palavra possui nos diversos contextos em que se encontra. Por exemplo, *peça* poderá ser *peça de teatro*, *peça de automóvel* ou até *peça de bronze*. Este tipo de relação não foi incorporado no design da investigação realizada.

Por fim, as famílias de palavras podem ser definidas como o conjunto de palavras que apresentam constituintes morfológicos idênticos, especificamente radicais ou afixos. Por exemplo, *florzinha*, *florista*, *floresta*, entre outras palavras, integram a família da palavra *flor*.

2.2. Leitura e Escrita

A leitura e a escrita são atividades complexas, dependendo ambas de vários fatores. Estas competências constituem necessidades na vida escolar e na vida quotidiana de todos nós, “(...) podendo considerar-se um instrumento de participação ativa do sujeito na sociedade e um poderoso meio de criação estética” (Almas, 2019, p.14). Estas duas componentes são, ainda, meios de acesso, à informação, de comunicação e de divulgação de conhecimento.

Na aprendizagem da leitura e da escrita, é necessário ter-se em conta o conhecimento lexical e semântico das palavras. Como referido no ponto anterior deste trabalho, as relações semânticas entre palavras definem-se como as relações de significado que as palavras estabelecem entre si, como são exemplos a sinonímia, a antonímia, o campo lexical, a família de palavras, entre outras (Tavares, 2022).

Duarte et.al (2011) afirmam que, ao sabermos que o capital lexical é a quantidade de palavras que um adulto ou criança conhecem, conseguimos perceber que quanto menor este é, mais penoso e difícil será o processo de aprendizagem da leitura, sobretudo no que se refere à compreensão.

A compreensão da leitura é influenciada pelo capital lexical, visto que, “se o leitor não conhecer a esmagadora maioria das palavras que encontra num texto, a compreensão fica comprometida.” (Viana & Ribeiro, 2020). De igual modo, mesmo que o leitor conheça a maioria das palavras presentes num texto, o desconhecimento de uma ou duas palavras-chave para a sua compreensão é suficiente para o impedimento da perceção do sentido do mesmo. Assim, a compreensão leitora assenta em 3 bases: vocabulário; conhecimento geral; compreensão da linguagem (Viana & Ribeiro, 2020).

Sabendo que um dos aspetos determinantes para a motivação das crianças para a leitura é o facto de estas serem capazes de compreender o que está escrito, é possível inferir que uma criança com maior capital lexical poderá ter uma maior motivação para a leitura. Duarte et.al (2011) reforçam esta correlação, ou seja, quando uma criança tem um campo lexical reduzido, é incapaz de atribuir um significado ao que lê, assim, esta leitura é penosa e não compensatória. Isto irá resultar numa menor motivação para uma leitura autónoma e, conseqüentemente, esta criança não aprenderá palavras novas e continuará com um reduzido capital lexical. “Ou seja, o conhecimento lexical facilita a decodificação e a compreensão; por sua vez, ler vai contribuir para o desenvolvimento lexical” (Viana & Ribeiro, 2020).

Na escrita, o capital lexical também é um fator a ter em consideração, na medida em que determina a qualidade da mesma. Ou seja, quanto maior o léxico for, maiores

serão os recursos disponíveis para a criança ou o adulto selecionarem vocabulário rico, evitando repetições lexicais (Duarte et.al, 2011).

Por outro lado, Viana e Ribeiro (2020) evidenciam que, numa fase inicial de aprendizagem da leitura (decifração), o léxico fornece importantes pistas para se aceder à forma fonológica das palavras escritas. Se uma determinada palavra não pertencer ao léxico do aluno, este terá uma maior dificuldade aquando de decidir a pronúncia da mesma. “Neste caso, a conversão grafema/fonema das restantes pode dar-lhe pistas para inferir o valor da letra em falta” (Viana & Ribeiro, 2020).

Deste modo, o ensino explícito de vocabulário melhora o desempenho das crianças na compreensão e na produção de textos orais e escritos, destacando-se neste trabalho a modalidade escrita, ou seja, a leitura e a escrita. Um vocabulário reduzido vai ser prejudicial para o desempenho escolar, sendo isto mais evidente ao longo da escolaridade. “Por isso, é importante que este conhecimento seja monitorizado e alvo de intervenção quando se constata défices. Esta preocupação deve estar presente quer na educação pré-escolar, quer em toda a escolaridade obrigatória” (Viana & Ribeiro, 2020).

2.3. Interdisciplinaridade: Importância na construção de conhecimentos

A relevância da interdisciplinaridade na sala de aula é cada vez mais percecionada pelos docentes, uma vez que potencia, em vários aspetos, as aprendizagens das crianças, sendo entendida como um meio e não um fim na conceção destas aprendizagens (Rato & Ramalho, 2019).

Para o pedagogo Santomé, a interdisciplinaridade pode ser entendida como uma ação, uma atitude e uma parceria entre diversas áreas, possibilitando-se uma maior contextualização dos conteúdos a abordar (Santos & Júnior, 2018).

A este respeito, Gattás e Furegato (2007) destacam que “As fronteiras entre as disciplinas são porosas, podendo tudo inserir, misturar e amalgamar.” (p.86). Com isto, há uma procura do fim da fragmentação do ensino em disciplinas, havendo articulação de

saberes entre elas (Rato & Ramalho, 2019). Neste sentido, os professores procuram, no trabalho interdisciplinar, um auxílio para concretizar a construção de saberes, “(...) tornando o processo educativo uma prática inovadora que possibilite o aluno ver além do disciplinar” (Santos & Júnior, 2018, p.28).

Rato e Ramalho (2019), citando Trindade (2018), afirmam que, a partir do momento em que a interdisciplinaridade é adotada, as atividades planejadas pelos docentes deixam de ser pensadas em volta dos conteúdos do programa, passando a basearem-se em problemas e questões relevantes que permitam que os conteúdos programáticos sejam mobilizados contextualizada e intencionalmente. Isto irá obrigar os alunos a mobilizarem informações, instrumentos e procedimentos de abordagem da realidade que se encontram integrados no património de duas ou mais disciplinas escolares (Rato & Ramalho, 2019, citando Trindade, 2018). São, assim, integradas ideias prévias e interesses dos alunos acerca da sua realidade. Santos e Júnior (2018), citando Fazenda (1994), defendem que é necessário haver um processo de cooperação e colaboração entre os atores envolvidos. Para isto se concretizar, é crucial que se registem mudanças significativas no quotidiano escolar, a fim de serem criadas condições para o diálogo entre pares e disciplinas e “(...) para que se revele uma atitude frente à produção do conhecimento.” (Santos & Júnior, 2018, p.28).

Além de ser constituída por uma componente cognitiva, a interdisciplinaridade é também pensada a nível comportamental. Esta é uma ideia, uma prática e até um projeto que assenta numa vontade de colaboração, cooperação, diálogo e abertura com o outro. Por outro lado, Gattás e Furegato (2007) afirmam que esta pode ser pensada ainda em termos de poder, ou seja, ela não anula o poder que o saber constitui, por outro lado, acaba por exigir uma abertura de cada ator para partilhar o seu saber e até poder, de que sabe não ser proprietário. “Trata-se de não ocultar o seu próprio saber/poder, mas, ao contrário, torná-lo discursivo e acessível à compreensão de outros” (Gattás & Furegato, 2007, p.88).

Trabalhar a interdisciplinaridade pode ser facilitado ou dificultado, dependendo da formação e das competências de cada docente. No 1º CEB, caracterizado por um regime de monodocência, existe um professor para todas as disciplinas escolares, o que facilita uma abordagem interdisciplinar do currículo. A partir do 2º CEB, as ligações entre

as várias disciplinas são mais dificilmente operacionalizadas numa perspetiva interdisciplinar. Por vezes, um professor pode lecionar mais que uma disciplina escolar (Português e História e Geografia de Portugal ou Matemática e Ciências Naturais), o que poderá ser facilitador no que se refere à integração curricular numa perspetiva interdisciplinar (Rato & Ramalho, 2019). Por outro lado, quando um docente apenas é especializado na leção de uma disciplina escolar, tal como nos dizem Bartolomeu e Sá (2008), citados por Rato e Ramalho (2019), “(...) a cooperação entre docentes do mesmo conselho de turma poder-se-á assumir como uma estratégia de superação de barreiras, promovendo-se a interdisciplinaridade” (p.187).

A relevância de uma articulação horizontal do currículo acentua-se se pensarmos na importância da transferência das aprendizagens escolares para contextos vários, dentro e fora da escola (Jonnaert & Vander Borght, 2002). Esta mobilização do conhecimento construído para contextos de uso diversificados é essencial para o reforço do próprio conhecimento e permite estabelecer ligações biunívocas muito benéficas entre áreas e disciplinas.

Apesar da inegável importância da mobilização de saberes para a aprendizagem, este é um processo em que os estudantes têm vindo a evidenciar lacunas acentuadas. Repare-se no exemplo do Português, em que a investigação tem mostrado as sérias dificuldades dos alunos do ensino básico, secundário e superior na mobilização de conhecimento gramatical para contextos de uso diversificados (Ferreira, 2014), nomeadamente a escrita e a explicitação de conhecimento em outras áreas disciplinares.

Ainda focando o caso do Português, é importante que os docentes desta disciplina promovam o seu ensino e aprendizagem numa tripla perspetiva: tratando-a como um objeto de estudo (i), concretizando-a numa ótica interdisciplinar e transdisciplinar, como elemento estruturante do currículo (ii) e equacionando-a como fator decisivo no exercício de uma cidadania plena e ativa (iii) (Estrela & Ferreira, 2017; Ferreira & Estrela, 2019).

O Português é, de facto, uma área abrangente e muito potenciadora da interdisciplinaridade, existindo “(...) uma correlação positiva no que diz respeito à articulação de saberes entre o Português e as restantes áreas curriculares (...)” (Santos,

2008; Nascimento, 2013, citados por Rato & Ramalho, 2019, p.187). Assim sendo, os docentes responsáveis pelas diversas áreas curriculares têm a responsabilidade de invocar as competências e os conteúdos do Português, ao longo das suas aulas, isto porque cada uma das disciplinas tem o potencial para enriquecer esta área (Rato & Ramalho, 2019) e vice-versa. Bartolomeu e Sá (2008) demonstram isto em Rato e Ramalho (2019), afirmando que Português é “o instrumento de aprendizagem em todo o currículo: é veículo de comunicação entre professores e alunos e um espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências cognitivas, linguísticas e comunicativas dos alunos” (p.187).

Por fim, o investimento na interdisciplinaridade é importante e deve existir, pois: (i) cria um cruzamento entre várias áreas do saber, evitando a divisão do currículo; (ii) potencia o trabalho cooperativo, tanto entre professores da mesma disciplina como de disciplinas diferentes, evitando um exercício de docência isolado; (iii) fomenta um focus dos alunos, sendo que aprendem a fazer, explorar e a se questionar (Rato & Ramalho, 2019).

A este respeito, pode ilustrar-se com os exemplos do Português e da História e Geografia de Portugal, que são duas áreas disciplinares em que uma abordagem interdisciplinar pode ser muito benéfica e facilitadora, promovendo-se trocas biunívocas de saberes e competências. Por exemplo, “(...) a leitura e a consequente compreensão de fontes históricas tornam-se essenciais para os alunos perceberem como se constrói o conhecimento histórico, construindo a ideia de uma evolução temporal cada vez mais complexa” (Rato & Ramalho, 2019, p.188). A articulação horizontal entre as duas áreas foi, na verdade, um dos eixos que norteou o estudo desenvolvido, focalizando as redes lexicais e semânticas, a leitura e a escrita como pontes entre as duas áreas e como impulsionadoras da construção interdisciplinar de saberes.

Síntese do Enquadramento Teórico

Podemos entender que o léxico, sendo o número de palavras que um indivíduo conhece e cujo o significado domina, irá sempre influenciar a leitura e a escrita, no sentido em que, quanto maior for o léxico e a capacidade de reconhecer e de estabelecer redes

lexicais e semânticas entre palavras, melhor será a sua competência de escrita e a compreensão daquilo que lê. Para além disto, quanto maior for o número de leituras, mais palavras se conhece e, conseqüentemente, mais ligações lexicais se consegue compreender e mobilizar em situações diversas de construção de conhecimento nas mais variadas áreas disciplinares. É pertinente que os docentes tomem conhecimento desta inter-relação e que invistam numa abordagem interdisciplinar do currículo, nomeadamente no Português e na História e Geografia de Portugal, partindo, por exemplo, das relações lexicais e semânticas entre palavras para uma construção de saberes.

3. METODOLOGIA

| ' ' | | ' |

As opções metodológicas são de extrema importância no que concerne à concretização e ao desenvolvimento de uma investigação, sendo a fase da recolha e da análise de dados essencial para o sucesso desta (Marconi & Lakatos, 2002).

Posto isto, nesta secção irá ser apresentado o quadro metodológico que sustenta o presente estudo. Num primeiro momento, realizar-se-á uma caracterização do contexto e dos participantes. Depois, irão ser explanadas as opções metodológicas tomadas e ainda se explicitarão os princípios éticos do processo de investigação.

3.1. Caracterização do contexto e dos participantes

O estudo que desenvolvi centrou-se no 1.º CEB, ainda que, como referi anteriormente, tenha procedido à recolha e à análise de alguns dados no 2.º CEB, que acabaram por assumir uma natureza exploratória.

Dado que a caracterização dos dois contextos foi feita de forma mais detalhada na primeira parte deste relatório, enunciarei apenas alguns elementos centrais nesta secção.

No que se refere à fase exploratória deste estudo, o contexto de 2.º CEB está inserido no programa TEIP, sendo, assim, um agrupamento com alunos com contextos socioeconómicos baixos. Os participantes eram 22 alunos, 10 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos, de diferentes origens culturais e com acentuadas dificuldades de aprendizagem.

Relativamente à etapa mais longa e aprofundada de recolha e análise de dados, esta foi desenvolvida no 1.º CEB, numa instituição privada, que, como já explicitado, segue o modelo pedagógico do MEM. Esta situa-se na zona metropolitana de Lisboa e é frequentada por alunos desde o pré-escolar até ao 1.º CEB.

Dado que desenvolvi a minha prática profissional supervisionada em 1.º ciclo com turma mista em termos de anos de escolaridade e que pretendia observar a evolução das aprendizagens de alunos que já tinham níveis de fluência de leitura e de proficiência escrita que lhes permitissem ler e escrever para construir e partilhar conhecimento, apenas participaram 11 alunos no estudo, que frequentavam o 4.º ano de escolaridade. As idades

destes eram 9 e 10 anos de idade, sendo 7 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, todos com o Português como língua materna.

Os participantes do 2.º CEB apresentavam um nível de leitura significativamente inferior aos do 1.º CEB e o mesmo se aplica ao léxico. Pode ser afirmado que isto se deve, não só às dificuldades de aprendizagem dos alunos do 2.º CEB, mas também porque estes não possuíam hábitos de leitura, contrariamente aos de 1.º CEB, que tinham este hábito tanto dentro da sala de aula, sendo um momento da semana reservado para esta leitura (Anexo A), mas também fora desta. Respetivamente à interdisciplinaridade promovida pelos cooperantes, no 2.º CEB esta não era verificada, não estando os participantes, habituados a esta prática. Apesar de o cooperante do 1.º CEB ser o único professor a lecionar todas as áreas, não foi possível observar alguma prática de interdisciplinaridade que fosse significativa.

Devido a se tratar de um contexto MEM, os alunos encontravam-se habituados a ter uma grande autonomia nos trabalhos a realizar, não lhes sendo, de acordo com a prática do professor cooperante que pude observar, exigida nenhuma tarefa obrigatória. O docente afirmava ter confiança em que os alunos realizassem o trabalho pretendido, verificando isto às sextas feiras. Assim, foi desafiador que estes participantes realizassem um trabalho *pedido* por uma estagiária.

3.2. Opções metodológicas

3.2.1. Natureza do estudo

Na investigação que desenvolvi adotei uma metodologia de natureza qualitativa com recurso a dados quantitativos. Sousa e Batista (2011) defendem que uma combinação de metodologias de estudos de natureza qualitativa e quantitativa vai permitir “(...) uma melhor compreensão dos fenómenos e, assim, alcançar resultados mais seguros” (p. 63). Deste modo, no estudo que levei a cabo, segui técnicas e procedimentos de recolha e análise de informação de natureza qualitativa, enquadrados num percurso de investigação-ação, tendo conciliado procedimentos de natureza quantitativa na análise de alguns dos dados que reuni.

Começo por referir a etapa exploratória da investigação que desenvolvi no 2.º CEB, na medida em que forneceu pistas muito úteis para o estudo realizado posteriormente no 1.º CEB. A recolha foi feita através de questionários, um inicial (Anexo C) e outro final (Anexo D). Verificaram-se alterações nos resultados das duas recolhas (Anexos C e D), sendo que na segunda, na sua maioria, os participantes acabaram por não responder a um grande número de questões e foi notória a falta de compreensão do enunciado, estes resultados, apesar de não significativos, se revelaram suficientes para entender que as relações lexicais e semânticas entre palavras são essenciais na aprendizagem do Português e de outras áreas.

Este estudo partiu da etapa exploratória enunciada no parágrafo anterior e consistiu num percurso de investigação-ação. Este formato pressupõe que o estudo a ser realizado proporcione, por um lado aprendizagens acerca de um determinado tema (investigação) e, seguidamente, desencadeie certas atitudes/mudanças (ação). Sousa e Baptista (2011) defendem que “Uma investigação-ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação (...) e pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças (...)” (p.65). Este tipo de investigação desenvolve-se ao longo de quatro fases fundamentais. Inicialmente, efetua-se um diagnóstico, que vai dar origem à construção de um plano de ação, que é, posteriormente, implementado. Após esta implementação, dá-se espaço para a interpretação e reflexão sobre os resultados obtidos, integrando-os, seja através de mudanças concretamente ditas ou do recomeço destas fases, identificando-se uma nova problemática (Sousa & Baptista, 2011).

É importante realçar o carácter colaborativo e participativo do investigador nesta modalidade investigativa, pois, em conjunto com os intervenientes do processo, irá procurar a melhoria da realidade educativa a ser estudada.

Em suma, depois de um diagnóstico inicial, que teve por base o estudo exploratório realizado no 2.º CEB, foi posta em prática uma sequência de atividades com o objetivo de contribuir para a realização de aprendizagens nas áreas focadas na diagnose, terminando-se o percurso com uma avaliação final, com vista a aferir o impacto da ação pedagógica nas aprendizagens.

3.2.2. Design do estudo

No estudo apresentado foi pretendido, como referido anteriormente, compreender de que forma a aprendizagem e a mobilização das relações lexicais e semânticas entre palavras poderão auxiliar na construção de conhecimento nas áreas do Português e de História e Geografia de Portugal, recorrendo a dados recolhidos no 2.º CEB e no 1.º CEB.

Depois da etapa exploratória, realizada no 2.º CEB, foi desenvolvido um percurso de investigação no 1.º CEB. Além dos processos associados aos próprios percursos de investigação-ação, o design do estudo teve em atenção o modelo pedagógico do MEM, recusando-se, uma abordagem da gramática ou do conhecimento linguístico de forma tradicional, expositiva, transmissiva ou dedutiva (Costa et.al, 2011, Damar, 2009), ou seja, um ensino e uma aprendizagem “(...) centrados no professor e dirigidos ao aluno, fundamentalmente de modo simultâneo.” (Niza, 2017). Começou-se por ter por base uma conversa com o professor cooperante e o horário da turma (Anexo A), tendo-se acordado usar o primeiro bloco de segunda feira para a recolha inicial (Anexo E) e nos TTA realizar as restantes tarefas. Na segunda feira seguinte, realizar-se-ia a recolha final (Anexo G). Os momentos de estudo autónomo sempre se mantiveram, visto serem momentos de extrema importância neste modelo pedagógico.

Posto isto, realizou-se a recolha inicial na segunda feira, nos tempos de TTA de terça e quinta feira realizaram-se momentos de descoberta da regra e treino e, na sexta feira, foi feita uma recolha intermédia (Anexo F), para fazer um ponto de situação, mas também com a intenção de treino. Devido ao facto de a estagiária ter ficado doente na semana seguinte e de, na posterior, os alunos se encontrarem em Acontamento, a recolha final foi realizada na segunda feira da última semana de aulas.

Nos momentos de descoberta da regra e de treino de terça e quinta feira foram disponibilizados aos alunos diversos materiais acerca do tema, visto que, decorrente deste método, todo o trabalho autónomo se apoia num conjunto vasto de recursos. O professor deve “(...) disponibilizar conjuntos variados de ficheiros, roteiros de actividade e testes que deverão dispor de guiões de autocorreção em separado para facilitar a sua utilização em trabalho autónomo.” (Niza, 2009).

Apresento, de seguida, uma tabela com as várias etapas do estudo, de modo a facilitar a compreensão do percurso concretizado:

Tabela 4

Etapas do estudo e explicitação

Etapas	Explicitação
Etapa 1: Recolha inicial	Pretendia-se recolher dados para perceber quais os conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema do estudo.
Etapa 2: Descoberta da regra/ paradigma/ padrão/ regularidade	Pretendia-se que os estudantes, através da realização de vários laboratórios gramaticais, construíssem conhecimento acerca das relações lexicais e semânticas entre palavras.
Etapa 3: Treino	Após se apropriarem da regra, chegou o momento de a treinarem.
Etapa 4: Recolha intermédia	Esta recolha, intercalada com a etapa de treino, serviu para fazer um ponto de situação das aprendizagens dos alunos, criar situações de mobilização do conhecimento para o Português e a História e Geografia de Portugal e afinar a minha ação.
Etapa 5: Recolha final	Esta foi a etapa final, em que foi procurado verificar a influência do percurso didático desenvolvido sobre as aprendizagens dos alunos.

3.2.3. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

No presente estudo, como técnicas de recolha de dados, foram adotadas, por um lado, a observação participante e, por outro, a análise documental. Os instrumentos para a recolha destes mesmos dados foram um questionário inicial (Anexo E), um questionário intermédio (Anexo F), um questionário final (Anexo G) e laboratórios gramaticais (Anexos H, I, J, K, L e M), como abordado acima.

A observação direta foi, desde o início da investigação, uma técnica importantíssima pois, tal como nos dizem Quivy e Campenhoudt (1998), em Sousa e Baptista (2011), este tipo de técnica é o único método de investigação social que capta

“(…) os comportamentos no momento em que eles se produzem (…), sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (p. 196), promovendo assim a veracidade dos dados recolhidos. Devido ao facto de a investigação que desenvolvi se basear e articular com a minha prática educativa supervisionada, a observação direta foi predominantemente participante.

Relativamente aos questionários inicial e final (Anexos E e G), estes encontram-se estruturados em duas partes, uma primeira parte antes da leitura e outra de análise do texto, realizada durante e após a leitura. O questionário inicial é constituído por quatro questões fechadas, sendo duas de preenchimento de lacunas e as outras duas de escolha múltipla, quatro questões abertas, sendo três de transcrição de palavras do texto e uma de elaboração da família de palavras de “Casa”. O questionário final tem uma estrutura bastante parecida, dividindo-se nas mesmas duas partes: *Antes da Leitura* e *Leitura*. Neste, quatro questões são de resposta fechada - uma de correspondência e três de escolha múltipla - e outras quatro de respostas abertas - uma de transcrição de palavras do texto, outra de construção da família de palavras de “Rei”, uma de preenchimento de um organizador gráfico e, por fim, a produção escrita de um pequeno parágrafo acerca da “Segunda Dinastia”.

O questionário intermédio apenas tem uma parte, em que se apresenta um texto e posteriores questões. Neste, apenas há questões de resposta aberta, que implicam a transcrição de palavras do texto e a elaboração de um parágrafo acerca do conceito de “rio”.

A observação direta centrou-se nos momentos em que os alunos se encontravam a trabalhar no laboratório gramatical, sendo certificando que todos se encontravam a realizar atividades acerca de todos os temas que este estudo abrange. A maioria dos alunos realizou 3 laboratórios gramaticais, havendo exceções de alunos que inicialmente se encontravam motivados e chegaram a realizar de 5 a 6 laboratórios. Foram disponibilizados 7 laboratórios gramaticais, selecionados de livros disponíveis no mercado: um sobre sinónimos e antónimos (Estrela & Ferreira, 2021, pp. 48 a 50); um sobre o Campo Lexical (Estrela & Ferreira, 2021, pp. 51 a 53); dois sobre família de palavras (Estrela & Ferreira, 2021, pp. 54 e 55; Estrela & Ferreira, 2019, pp. 50 e 51); um

sobre hierarquia e parte-todo (Estrela & Ferreira, 2021, pp. 56 a 58); e um sobre relações entre palavras (Estrela & Ferreira, 2019, pp. 55 a 57). Ainda foram usados ficheiros de funcionamento da língua produzidos pela estagiária (Anexo K).

Os dados recolhidos nos três questionários foram inseridos em grelhas de Excel (Anexo N), tendo sido definidas, para os analisar, categorias para as respostas a cada pergunta e ainda três tipos de escala, de acordo com a categoria a que pertenciam, como se pode observar na tabela 5. Após este procedimento, foram calculadas percentagens de incidência em cada nível. Estas percentagens foram calculadas tendo em conta o número de alunos que realizaram, de facto, o questionário, não contabilizando os alunos que faltavam nem os que, por razões externas, não conseguiram participar.

Tabela 5

Categorias e respetivas escalas: Análise dos questionários

Categorias	Tipos de Escalas
Transcrição de sinónimos/antónimos	1: Fez, sem sucesso 2: Fez, com sucesso 3: Fez, com falhas
Construção de campo lexical	
Construção de família de palavras	
Relacionamento hierárquico	
Relacionamento parte/todo	
Reconhecimento de conceitos	1: Incorreto 2: Correto
Identificação de relações entre palavras	
Mobilização de conhecimento para outras áreas do saber	1: Escreve um parágrafo em que não utiliza relações 2: Escreve um parágrafo bem estruturado e utiliza 1 relação 3: Escreve um parágrafo bem estruturado e utiliza 2 ou 3 relações

Outro instrumento utilizado no decurso da investigação foram os laboratórios gramaticais.

Cada vez mais é necessária uma diferente abordagem à gramática, pois os alunos encaram este processo como penoso. Para isto acontecer, é deveras pertinente que cada docente realize “(...) uma reflexão profunda e fundamentada sobre a forma como deve

ser ensinada a gramática (...)” (Rodrigues & Silvano, 2008, p.277). Assim, o papel do professor na aula de Português consiste, como dizem Fonseca e Fonseca (1990), citados por Rodrigues e Silvano (2008), no “estudo da especificidade dos discursos em articulação com as situações que os suscitam”, abrindo, assim, espaço para a concretização de dois tipos de atividades centrais da aula, uma de análise e uma segunda de produção de textos. A análise de textos nas aulas de Português é apresentada como uma centralidade, pois permite “(...) uma intervenção didáctica direccionada para o ensino e aprendizagem da escrita (...)” (Rodrigues & Silvano, 2008, p.278).

Partindo destas reflexões acerca do ensino da gramática, os docentes começaram a olhar para as aulas de Português como uma oportunidade para os alunos terem espaço para fazerem um trabalho *laboratorial* acerca da língua. Assim, criaram-se os Laboratórios Gramaticais (Rodrigues & Silvano, 2008), primeiramente introduzidos por Duarte, em 1992, que os dominou de oficinas gramaticais.

O Laboratório Gramatical é uma abordagem didática na aula de Português em que os alunos desenvolvem o conhecimento explícito e a consciência linguística, partindo do seu conhecimento intuitivo acerca da língua, desenvolvendo ainda as capacidades investigativas, sendo que, tal como Hudson (1999) e Duarte (2008) dizem em Rodrigues e Silvano (2008), “(...) pretende-se que o aluno seja o “investigador”, que conheça através da descoberta, que assuma um *olhar de cientista*” (p.279). Nesta metodologia, o aluno tem um papel central e ativo, cabendo ao professor uma orientação rigorosa de todo o processo (Duarte 2008 em Rodrigues & Silvano, 2008).

O Laboratório Gramatical divide-se em quatro fases (Rodrigues & Silvano, 2008), mostradas na tabela abaixo:

Tabela 6

Fases do Laboratório Gramatical (Rodrigues & Silvano, 2008, p. 208)

Fases	Descrição das fases
1. ^a fase	Apresentação dos dados
2. ^a fase	Problematização, análise e compreensão dos dados
3. ^a fase	Realização de exercícios de treino
4. ^a fase	Avaliação da aprendizagem realizada

Estas quatro fases dividem-se em vários tipos de tarefas, como se pode observar na tabela 7:

Tabela 7

Divisão das fases do Laboratório Gramatical em tarefas (Rodrigues & Silvano, 2008, p. 208)

Fases	Tarefas	Descrição das tarefas
Apresentação do <i>corpus</i>	1. ^a tarefa	Constituição do <i>corpus</i> pelo professor ou alunos.
	2. ^a tarefa	Organização dos dados linguísticos do <i>corpus</i> em dois blocos (o primeiro para observação e descrição e o segundo para validação de generalizações feitas pelos alunos).
Problematização, análise e compreensão dos dados	3. ^a tarefa	Formulação de uma questão ou apresentação de um problema relativo aos dados linguísticos.
	4. ^a tarefa	Observação dos dados linguísticos pelos alunos.
	5. ^a tarefa	Descrição dos dados linguísticos, considerando as suas semelhanças e diferenças. Recurso a instrumentos de análise como gramáticas, dicionários, prontuários, glossários. Uso da terminologia apropriada, sempre que pertinente.
	6. ^a tarefa	Formulação de generalizações descritivas com a ajuda do professor.
	7. ^a tarefa	Testagem da generalização formulada através da manipulação dos dados e/ ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo.
	8. ^a tarefa	Reformulação ou manutenção da generalização.
Realização de exercícios de treino	9. ^a tarefa	Realização de exercícios de treino, propostos pelo professor, de diferentes tipos, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos.
Avaliação da aprendizagem realizada	10. ^a tarefa	Avaliação da aprendizagem realizada.

Segundo Duarte (2000; 2008), é sempre pertinente e vantajoso realizar uma reflexão acerca da estrutura e do funcionamento da língua no Laboratório Gramatical. As vantagens desta reflexão apresentam dois níveis: instrumental e cognitivo. Relativamente

ao primeiro, “(...) esta estratégia ajuda os alunos a descobrirem as regras que usam espontaneamente e as que devem usar em certos contextos, por exemplo” (Rodrigues & Silvano, 2008, p.281). Por outro lado, no que diz respeito ao nível cognitivo, este permite que os alunos “(...) tomem consciência do conhecimento que têm sobre a sua língua de uma forma reflexiva, objectiva e estruturada” (Rodrigues & Silvano, 2008, p.281).

O laboratório gramatical é ainda um método de descoberta indutiva, ou seja, este parte de uma organização e análise de dados até a uma descoberta de regularidades linguísticas e/ou das regras. A opção pelo Laboratório Gramatical implica que o professor prepare enunciados exemplificativos e os alunos, que têm um papel mais interventivo, participem na explicitação do conhecimento linguístico implícito.

Perante tudo isto, Rodrigues e Silvano (2008) dizem-nos que os professores acabam por optar por uma organização sequencial e autónoma das atividades que são de dois tipos: atividades inerentes a uma Pedagogia de Discursos e atividades do Laboratório Gramatical. Na primeira tipologia destas atividades, desenvolve-se a capacidade discursiva, numa vertente dupla de receção e produção, na segunda desenvolve-se “(...) o domínio do conhecimento explícito e sistematizado da estrutura e do funcionamento da língua, através da consciencialização das regularidades.” (Rodrigues & Silvano, 2008, p.282). É aconselhado que estas duas vertentes sejam articuladas e não trabalhadas em separado, pois isto esgotaria diversas potencialidades, como o desenvolvimento da capacidade de mobilizar os conhecimentos adquiridos pela observação de regularidades e o treino acerca da língua para uma produção/receção de discursos em situações concretas de comunicação; o desenvolvimento de uma consciência da língua enquanto objeto de conhecimento e de procedimentos de análise desse objeto de estudo (Rodrigues & Silvano, 2008).

Como explicado anteriormente, o Laboratório Gramatical tem como começo o levantamento de um problema das vivências dos alunos e visa a sua resolução. Para esta se concretizar, Rodrigues e Silvano (2008) criaram um percurso de análise dos dados linguísticos pertinentes, nomeadamente: (i) o docente começa por organizar as estruturas linguísticas relevantes; (ii) os alunos observam e descrevem os dados, de modo a tomarem consciência das regularidades neles presentes; (iii) as crianças procedem à formulação de

generalizações relacionadas com esses dados; (iv) o docente organiza um dispositivo de aprendizagem que permita que os alunos validem as generalizações feitas; (v) os alunos treinam o conhecimento construído através da sua exercitação.

Em suma, como afirma Duarte (1998), citada por Silva (2016), estudar gramática promove “nos alunos a utilização de processos cognitivos e da metodologia envolvidos nas atividades de descoberta e resolução de problemas”. Isto vai contribuir, especificamente para a educação linguística dos alunos e ainda para o seu desenvolvimento cognitivo (Silva, 2016).

Foram, deste modo, selecionados nove laboratórios gramaticais de Estrela e Ferreira (2021 & 2019) assentes nestes pressupostos e numa organização da explicitação dos conhecimentos implícitos dos alunos e de uma descoberta de novos conhecimentos mediante percursos indutivos de aprendizagem por reflexão e descoberta.

3.3. Princípios éticos do processo de investigação

No decurso da presente investigação, foi seguido um rigoroso código ético, baseando-se em três documentos e referenciais: o documento elaborado pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED), da ESELx; o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD); e, por fim, a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014).

Antes do início da investigação, os participantes foram informados acerca da investigação, nomeadamente da sua natureza e objetivos, podendo estes pedir os esclarecimentos necessários no início e ao longo de todo o processo.

Tal como é mencionado na Carta Ética (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014), “Os participantes têm sempre direito a manifestar dúvidas ou reservas relativamente à sua participação, com motivo ou sem motivo expresso.”. Assim, após a explicitação do estudo, foi permitido aos alunos recusarem a participação no mesmo, sem qualquer penalização e problema.

Foram ainda tidos em conta os princípios éticos englobados no documento atrás mencionado - integridade científica, responsabilidade, honestidade, fiabilidade e rigor - durante todo o processo de investigação e na elaboração do relatório final.

Para além disto, foi sempre mantido respeito pela confidencialidade dos participantes e das instituições, sendo assegurado o anonimato e a confidencialidade de todos os dados recolhidos. Todos os procedimentos usados tiveram como intenção o benefício dos participantes e da sua aprendizagem, sendo respeitadas as características de cada um, evitando sempre sobrecarregar ou afetar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Sousa e Baptista (2011), todos os princípios enumerados anteriormente contribuem tanto para a formação da identidade profissional do investigador, como para a realização de uma investigação com melhor qualidade.

4. RESULTADOS

Na presente secção, farei uma apresentação e discussão dos resultados obtidos durante todo o percurso do presente estudo, organizados de acordo com os objetivos gerais da investigação. Paralelamente, procederei a uma mobilização da base teórica, articulando-a com estes objetivos, com as etapas da investigação e com os resultados específicos e globais que surgirão. Por fim, elaborarei uma síntese destes resultados.

4.1. Objetivo de investigação 1: Aferir o conhecimento dos alunos sobre relações lexicais e semânticas entre palavras

Os resultados enquadrados no primeiro objetivo geral de investigação foram obtidos através da observação direta e da aplicação de três questionários: um inicial, outro intermédio e um final acerca das relações lexicais e semânticas entre palavras.

No **questionário inicial** (Anexo E), encontravam-se presentes questões acerca de variadas relações entre palavras, conforme explicado na secção deste trabalho dedicada à metodologia. Os resultados deste questionário podem ser observados na tabela abaixo, traduzidos em percentagens de incidência em cada nível e em cada categoria:

Tabela 8

Percentagens de respostas por nível em cada categoria no questionário inicial

Categorias/Níveis	1	2	3
Transcrição de sinónimos/antónimos	25%	62.5%	12.5%
Construção de campo lexical	17%	33%	50%
Construção de família de palavras	12.5%	12.5%	75%
Relacionamento hierárquico	12.5%	12.5%	75%
Relacionamento parte/todo	0%	75%	25%
Identificação (geral) de relações entre palavras	50%	-----	50%

Escala		
1- Fez, sem sucesso	2- Fez, com falhas	3- Fez, com sucesso

Na tabela acima, podemos verificar que, relativamente à categoria de “transcrição de sinónimos/antónimos”, apenas 12.5% do total das respostas se situaram no nível 3 e 25% se enquadraram no nível 1, o que corresponde a uma taxa de sucesso baixa nesta primeira recolha. Na questão, era solicitado que os alunos transcrevessem do texto sinónimos das palavras fornecidas e muitos deles acabaram por não responder de todo ou escreveram uma palavra que não se encontrava no texto, como “menino” e “avançava”, o que parece apontar para alguma falha na compreensão do enunciado.

Na “construção de campo lexical” metade dos alunos revelou completa capacidade de o elaborar, sendo que apenas 17% não conseguiram apresentar qualquer palavra que pertencesse ao campo lexical solicitado.

Na “construção de família de palavras”, o índice de sucesso ainda foi mais notório, sendo que 75% do total das respostas se situaram no nível 3 desta categoria. As restantes respostas repartiram-se de forma exata pelos níveis 2 e 1. Os alunos cujas respostas se situaram no nível 2 acabaram por só escrever 2 ou 3 palavras.

No que diz respeito ao “relacionamento hierárquico”, a percentagem de alunos que obteve total sucesso foi de 75%. A percentagem de respostas situadas nos níveis 1 e 2 foi igual (12.5%), tendo os alunos escrito “folhas”, por exemplo, em vez de um nome de uma planta, usando um merónimo em vez de um hipónimo de planta.

No que se refere ao “relacionamento parte/todo”, não houve qualquer aluno que não tivesse sucesso na tarefa, na medida em que 75% conseguiram realizá-la com falhas e, apenas 25% do total dos participantes conseguiu atingir total sucesso. Os alunos acabaram por não colocar todos os nomes que se encontravam no texto e, sendo pedido nomes de plantas, chegaram a colocar partes ou merónimos da planta, o que pode indicar confusão entre as relações de inclusão e as relações de hierarquia ou alguma falha na compreensão do enunciado.

Para verificar os conhecimentos dos estudantes na última categoria, “identificação geral de relações entre palavras”, foram realizadas questões de escolha múltipla, assim sendo, apenas se aplicaram os níveis 1 e 3, pois apenas havia a hipótese de não ter

qualquer sucesso ou de ter total sucesso. Relativamente às percentagens, verificamos que metade dos alunos consegue identificar as relações entre palavras e outra metade não é capaz de o fazer.

Fazendo uma análise destes resultados, podemos afirmar que os sinónimos e antónimos parecem ser, no momento da recolha inicial, uma dificuldade da turma, sendo que apenas 12.5% do total de participantes conseguiu acertar, com total sucesso, nesta categoria. Isto poderá dever-se ao facto de ser muito raro haver sinónimos perfeitos, havendo uma elevada percentagem de sinonímias parciais (Tavares, 2022), podendo esse aspeto confundir os alunos e fazer com que não consigam identificar qualquer sinónimo correspondente ao solicitado. Por exemplo, houve alunos que acabaram por, a partir das palavras, formaram verbos, e.g. salto-saltar.

Com os resultados obtidos na construção do campo lexical e de família de palavras podemos verificar que os participantes apresentam um léxico abrangente, ou seja, conhecem um elevado número de palavras, pois, para elaborar ambos os conjuntos de palavras, é necessário conhecer uma grande quantidade de palavras e estabelecer ligações mentais entre elas de forma explícita.

Relativamente às relações de hierarquia, que envolvem a hiperonímia e a hiponímia, vemos que os alunos, na sua maioria, dominam este tipo de relação, conseguindo estabelecer uma relação entre palavras com um valor genérico (hiperónimos), com outras que têm um valor mais específico (hipónimos) (Tavares, 2022).

Por fim, nas relações de parte/todo, associadas às holonímias e meronímias, verifica-se que os alunos ainda evidenciam fragilidades, mas que não há nenhum aluno que faça a tarefa sem sucesso, o que é um aspeto positivo, mostrando o vasto leque de léxico dos alunos e a capacidade de estes relacionarem as palavras que designam a unidade e as palavras que designam a parte ou partes desta unidade (Tavares, 2022).

Para se conseguir ter feedback das aprendizagens que os alunos tinham atingido, até certo momento, com a intervenção, e, deste modo, refletir sobre a prática e proceder-se às adaptações necessárias, foi realizada uma pequena **recolha intermédia** (Anexo F),

já apresentada na secção deste documento focada na metodologia, chegando aos seguintes resultados organizados na tabela 9:

Tabela 9

Percentagens de respostas por nível em cada categoria na recolha intermédia

Categorias/Níveis	1	2	3
Relacionamento hierárquico	0%	40%	60%
Relacionamento parte/todo	40%	60%	0%

Escala		
1- Fez, sem sucesso	2- Fez, com falhas	3- Fez, com sucesso

A partir destes dados, podemos fazer uma comparação entre as categorias de “relacionamento hierárquico” e de “relacionamento parte/todo”. Na primeira categoria, mais de metade dos alunos atingiu a totalidade do sucesso, não se registando participantes cujas respostas se tenham situado no nível 1. Relativamente às relações parte/todo, os resultados mostram-se diferentes, sendo que não houve nenhum discente que conseguisse obter total sucesso, dividindo-se as percentagens em 60% para as respostas enquadradas no nível 2, e de 40%, para as respostas situadas no nível 1. Neste momento intermédio, houve mais falhas no inter-relacionamento de natureza de parte-todo do que de natureza hierárquica, resultado consistente com o que se registou na recolha inicial (Anexo E).

Por fim, foram analisadas as mesmas categorias numa **recolha final** (Anexo G), obtendo os resultados sintetizados na tabela 10:

Tabela 10

Percentagens de respostas por nível em cada categoria na recolha final

Categorias/Níveis	1	2	3
Transcrição de sinónimos/antónimos	0%	100%	0%
Construção de família de palavras	50%	12.5%	37.5%
Relacionamento hierárquico	0%	0%	100%
Identificação (geral) de relações entre palavras	0%	-----	100%

Níveis		
1- Fez, sem sucesso	2- Fez, com falhas	3- Fez, com sucesso

Na tabela, podemos verificar que, na categoria “transcrição de sinónimos/antónimos”, a totalidade das respostas dos participantes se situaram num nível intermédio de sucesso (nível 2). As falhas deveram-se ao facto de os alunos terem escrito palavras que pensaram autonomamente em vez de transcreverem do texto, como solicitado.

Na construção de família de palavras de *Rei*, metade dos alunos não obteve qualquer sucesso, sendo que apenas 37.5% conseguiram realizar a tarefa com total sucesso, evidenciando dificuldades na identificação de palavras inter-relacionadas segundo este critério.

Relativamente ao relacionamento hierárquico e à identificação geral de relações entre palavras, em geral, a totalidade dos participantes conseguiu obter completo sucesso.

4.2. Objetivo geral de investigação 2: Verificar a mobilização do conhecimento sobre relações lexicais e semânticas entre palavras para contextos de aprendizagens em História e Geografia de Portugal

Para analisar os resultados relativos ao presente objetivo geral, foram tidos em consideração alguns exercícios da recolha intermédia (Anexo F) e da recolha final (Anexo G), anteriormente apresentados na secção relativa à metodologia. Em ambos os questionários, são apresentados textos com uma temática e conteúdos de História e Geografia de Portugal: *Os Rios* e *A Segunda Dinastia*, respetivamente.

Nestes questionários, foram incluídos exercícios sobre relações lexicais e semânticas e a construção de um parágrafo assente na definição ou na explicação de conceitos históricos ou geográficos com a mobilização daquelas relações entre palavras. Tendo em conta que o léxico é a quantidade de palavras conhecidas pelo participante, por exemplo, aquando da formação do campo lexical de *Rio*, os alunos constroem conhecimento acerca deste conceito, pois precisarão de mobilizar palavras associadas como foz, caudal, entre outras.

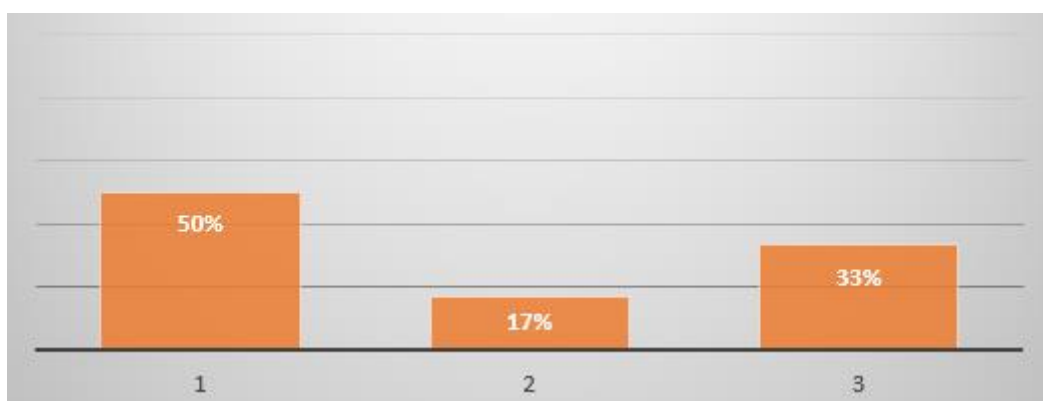
O parágrafo final é um exercício em que se consegue perceber se os alunos apreenderam as relações lexicais e semânticas que usaram anteriormente e as mobilizam para a construção e explicitação de conhecimento em História e Geografia de Portugal. Este tipo de tarefa acentua a interligação fácil e benéfica entre o Português e a História e Geografia de Portugal, assumindo que “Os professores das mais diversas áreas devem assumir a responsabilidade de convocar as competências e os conteúdos desta área no decorrer das suas aulas (...)” (Rato & Ramalho, 2019, p.187).

Para este objetivo, foi proposto, na **recolha intermédia** (Anexo F), que os participantes elaborassem um parágrafo expositivo acerca do conceito de *rio*, mobilizando as palavras e relações entre palavras dos exercícios anteriores. Os resultados obtidos foram que metade da turma escreveu um parágrafo em que não utilizou quaisquer relações, e a restante metade escreveu um parágrafo bem estruturado e utilizou 1 ou 2 relações.

Como estes resultados podemos inferir que existe uma fragilidade aquando da mobilização das relações lexicais e semânticas para a explicitação de conceitos em História e Geografia de Portugal. Foi notório que os participantes ainda não conseguem realizar a mesma mobilização conscientemente, visto que no parágrafo solicitado a maioria dos estudantes apenas escreveu nomes de vários rios, ou seja hipónimos do hiperónimo *rio*. Outro fator que ilustra esta fragilidade é o facto de apenas dois alunos terem conseguido elaborar um parágrafo coerente e com utilização de outras relações lexicais e semânticas entre palavras além da referida.

Posteriormente, na **recolha final** (Anexo G), foi igualmente solicitado aos alunos que escrevessem um parágrafo expositivo/ explicativo com mobilização de redes lexicais e semânticas, agora sobre a *Segunda Dinastia*. Obtiveram-se os resultados presentes no gráfico seguinte (cf. figura 2):

Figura 2: Percentagens por níveis relativos à última questão recolha final



Níveis	
1	Escreve um parágrafo em que não utiliza relações
2	Escreve um parágrafo bem estruturado e utiliza 1 ou 2 relações
3	Escreve um parágrafo bem estruturado e utiliza 3 ou 4 relações

Como se pode verificar, 33% dos participantes usam 3 ou 4 relações lexicais e/ou semânticas entre as palavras num parágrafo bem estruturado (cf. exemplo 1) e 17% apenas mobilizam uma ou duas dessas relações no seu parágrafo (cf. exemplo 2). Metade das respostas foram enquadradas no nível 1 (cf. exemplo 3), o que evidencia a dificuldade

destes participantes na mobilização do conhecimento para outras competências linguísticas, neste caso a escrita, ou para outras áreas, neste caso a História e Geografia de Portugal.

Exemplo 1: “A segunda dinastia só teve 9 reis, alguns deles são: D. João primeiro, o primeiro rei da sua dinastia; D. Duarte, filho de D. João I e de D. Lencastre; D. Afonso V, filho de D. Duarte; D. João II, monarca português que era filho de D. Afonso V e de D. Isabel, tendo o cognome de “príncipe perfeito”.

Exemplo 2: “A Segunda Dinastia, ou dinastia de Avis, foi fundada por D. João I, e teve reis, assim inicia-se o período dos descobrimentos portugueses.”.

Exemplo 3: “A Segunda Dinastia é grande.”.

Neste exercício, as primeiras ocorrências foram nomes dos reis, nomes de cidades, datas e acontecimentos marcantes, tendo sido mobilizadas relações como família de palavras (e.g. rei – reinado). Das relações mais usadas temos as de hierarquia (e.g. dinastia- segunda dinastia), as sinónimas (e.g. segunda dinastia- dinastia de Avis) entre outras. As menos usadas foram as de família de palavras, pois a maioria dos alunos que chegou a utilizar esta relação, apenas usou rei- reinado.

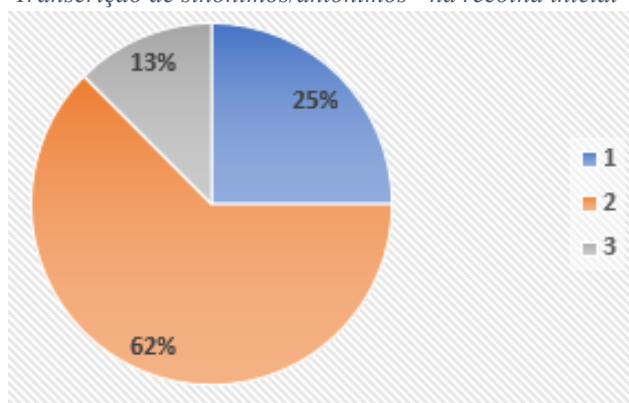
A análise dos resultados relativos a este objetivo, revela a dificuldade dos alunos na mobilização de conhecimento gramatical construído para outras competências linguísticas (neste caso, a escrita) e outras disciplinas ou áreas curriculares (neste caso, a História e Geografia de Portugal). Esta fragilidade é consistente com o que afirmam Costa et al. (2011) relativamente às fragilidades dos estudantes portugueses na realização de exercícios que envolvam a mobilização do conhecimento gramatical para outros domínios linguísticos.

4.3. Objetivo geral de investigação 3: Compreender a influência de um percurso didático sobre o conhecimento lexical e semântico em Português e História e Geografia de Portugal

Os resultados obtidos e apresentados relativamente aos objetivos de investigação anterior serão retomados e complementados na análise deste objetivo, agora, numa lógica de comparação entre, pelo menos, dois momentos de recolha de dados.

No que diz respeito à categoria de transcrição de sinónimos/antónimos, na recolha inicial (Anexo E), obtiveram-se os resultados presentes no gráfico seguinte (cf. figura 3):

Figura 3: Percentagens por níveis relativos à categoria "Transcrição de sinónimos/antónimos" na recolha inicial



Níveis		
1- Fez, sem sucesso	2- Fez, com falhas	3- Fez, com sucesso

Podemos assim verificar que mais de metade dos participantes (62%) conseguiu realizar a tarefa, mas acabou por fazê-la com algumas falhas, que, neste caso, se poderão ter devido ao facto de não terem conseguido descodificar o enunciado e onde era solicitado que transcrevessem palavras do texto, acabaram por escrever palavras que não se encontravam no texto. Outro erro foi terem deixado espaços em branco, num exercício de preenchimento de lacunas, um último erro foi, em vez de transcreverem sinónimos, acabaram por escrever antónimos. Isto pode dever-se a dificuldades na compreensão de enunciados, a lacunas no conhecimento sobre relações de semelhança ou oposição ou à confusão entre sinónimo e antónimo.

Posteriormente a esta recolha, foi apresentado aos alunos um leque de materiais para estes escolherem, visto que os mesmos estão habituados a ter à sua disposição "(...) colecções de ficheiros e guiões de trabalho correspondentes às várias áreas do programa do ano (...) em que a turma se situa." (Niza, 1998). Portanto, em conversa com o

cooperante, chegou-se à conclusão de que isto seria o mais viável (alguns dos materiais propostos encontram-se nos Anexos H, I, J, K, L e M). Estes materiais tiveram como objetivo os alunos construírem conhecimento sobre as relações lexicais e semânticas. Neste procedimento, os alunos mostraram-se empenhados, muitos deles realizando mais do que uma tarefa. Alguns apenas se restringiram aos 3 laboratórios obrigatórios, outros chegaram a realizar 5/6 laboratórios gramaticais.

Na recolha final (Anexo G), relativamente à categoria de “Transcrição de sinónimos/antónimos”, a totalidade dos alunos fez, com falhas.

Assim, podemos verificar que o nível 1 baixou para 0%, o que se revela positivo, pois não houve nenhum aluno que tenha tido o exercício completamente errado. Por outro lado, neste questionário os resultados não foram os mais positivos pois, não houve progressão, ou seja, nenhum aluno conseguiu fazer a tarefa com sucesso. Para além disso, comparativamente à recolha inicial, os participantes que tinham conseguido realizar o exercício com total sucesso, regrediram e acabaram por revelar falhas. Como neste questionário foram solicitados os antónimos em vez dos sinónimos, pode-se deduzir que estes têm maior dificuldade nos antónimos. Por outro lado, continuou a existir a falta de compreensão do questionário, pois muitos não transcreveram os antónimos do texto.

Relativamente às categorias de construção do campo lexical e da família de palavras, como estão interligadas, os resultados irão ser apresentados em conjunto.

Na recolha inicial (Anexo E) chegaram-se aos resultados apresentados nos seguintes gráficos (cf. figura 4 e figura 5):

Figura 4: Percentagens por níveis relativos à categoria "Campo lexical" na recolha inicial

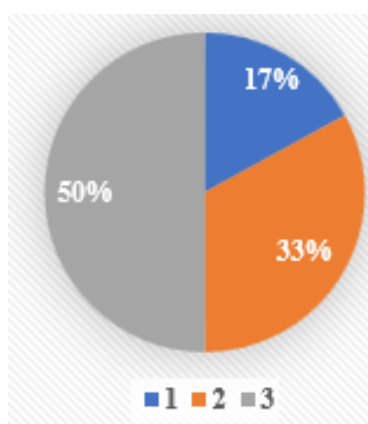
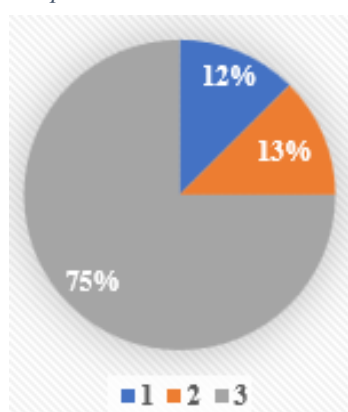


Figura 5: Percentagens por níveis relativos à categoria "Família de palavras" na recolha inicial

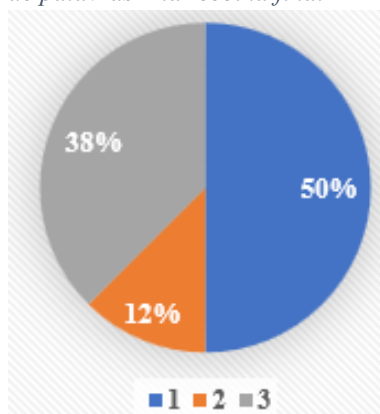


Níveis		
1- Fez, sem sucesso	2- Fez, com falhas	3- Fez, com sucesso

Conseguimos averiguar, pelos gráficos apresentados anteriormente, que os alunos possuem um maior conhecimento a nível da família de palavras do que do campo lexical, sendo que, no campo lexical, apenas 50% dos participantes conseguiram atingir o nível 3 já na família de palavras, essa percentagem aumenta para 75%. Muitos dos alunos que, no campo lexical, se situaram no nível 1, confundiram campo lexical com família de palavras.

Na recolha final (Anexo G), apesar de não se ter analisado a construção do campo lexical, no que diz respeito à construção de família de palavras de *Rei*, houve uma diminuição dos valores percentuais, como se pode ver no gráfico seguinte (cf. figura 6):

Figura 6: Percentagens por níveis relativos à categoria "Família de palavras" na recolha final

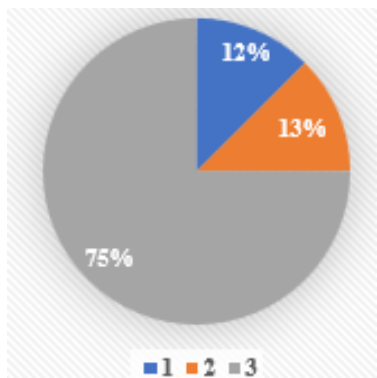


Níveis		
1- Fez, sem sucesso	2- Fez, com falhas	3- Fez, com sucesso

Com este gráfico, observamos uma evolução negativa dos resultados nesta categoria na recolha final (Anexo G). Metade dos participantes não conseguiu atingir qualquer sucesso. Nesta recolha, os resultados deveram-se, essencialmente, a uma troca entre o campo lexical e a família de palavras.

Foi ainda analisado o conhecimento dos alunos na categoria de “relacionamento hierárquico”. Na recolha inicial (Anexo E), os resultados estão apresentados no gráfico abaixo (cf. figura 7):

Figura 7: Percentagens por níveis relativos à categoria "Relacionamento hierárquico" na recolha inicial

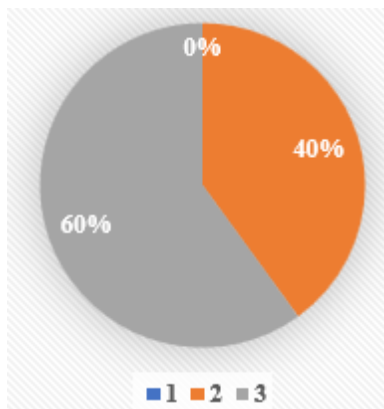


Níveis		
1- Fez, sem sucesso	2- Fez, com falhas	3- Fez, com sucesso

Com este gráfico, percebemos que, antes da aplicação dos laboratórios gramaticais, quase toda a turma dominava as relações de hierarquia, a nível do reconhecimento/ identificação e da sua aplicação em exercícios de preenchimento de esquemas.

A meio da intervenção foi aplicado uma intermédia (Anexo F), com dois objetivos: perceber quais os conhecimentos adquiridos pelos alunos e o modo como os mobilizavam em contextos diferentes e de interdisciplinaridade com História e Geografia de Portugal. No decurso desta recolha, a maioria dos alunos não conseguiu participar, pois encontrava-se a realizar tarefas, para cumprirem objetivos estabelecidos com o orientador cooperante. Os restantes estudantes começaram a demonstrar alguma resistência, não realizando a maioria dos exercícios e, como se pode verificar nos gráficos que irão ser apresentados a seguir, não mostram empenho. Para além de outras categorias, o conhecimento hierárquico também foi alvo de análise, que podemos ver no gráfico (cf. figura 8):

Figura 8: Percentagens por níveis relativos à categoria "Relacionamento hierárquico" na recolha intermédia



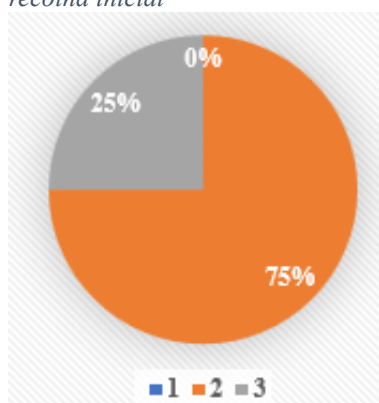
Níveis		
1- Fez, sem sucesso	2- Fez, com falhas	3- Fez, com sucesso

Podemos verificar que a percentagem do nível 3 diminuiu mais de 10% em compensação, o nível 1 deixou de existir, o que se revela positivo.

Na recolha final (Anexo G), a totalidade dos alunos situaram-se no nível “Fez, com sucesso”, o que revela uma evolução acentuada e o impacto positivo do percurso didático concretizado sobre as aprendizagens dos alunos no que se refere ao inter-relacionamento entre palavras baseado na hierarquia.

Foi também alvo de análise o relacionamento parte/todo na recolha inicial (Anexo E) e na intermédia (Anexo F). Os resultados da primeira recolha apresentam-se a seguir (cf. figura 9):

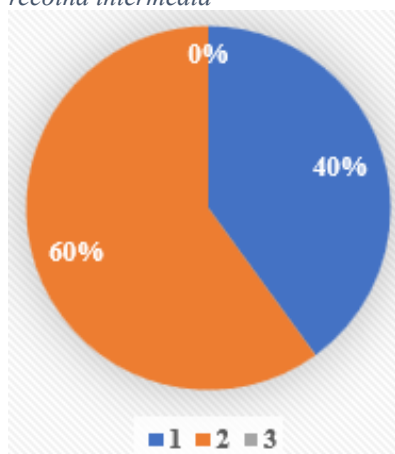
Figura 9: Percentagens por níveis relativos à categoria "Conhecimento parte/todo" na recolha inicial



Níveis		
1- Fez, sem sucesso	2- Fez, com falhas	3- Fez, com sucesso

No gráfico acima, conseguimos averiguar que, nesta categoria, 75% dos estudantes fez os exercícios com algumas falhas e 25% o fez com total sucesso, não havendo assim nenhum participante que o tenha feito sem qualquer sucesso.

Figura 10: Percentagens por níveis relativos à categoria "Conhecimento parte/todo" na recolha intermédia

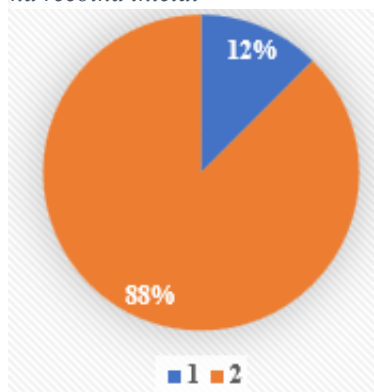


Níveis		
1- Fez, sem sucesso	2- Fez, com falhas	3- Fez, com sucesso

Na recolha intermédia (Anexo F), podemos verificar uma grande alteração dos resultados face a esta categoria. Apesar de continuarmos com uma grande predominância do nível 2, a percentagem deste diminuiu para 60%. Outra alteração foi o aumento do nível 1 para 40% e a inexistência do nível 3. Podemos, assim, concluir que houve uma evolução no relacionamento hierárquico e um pequeno retrocesso no relacionamento parte/todo, ainda que o empenho dos estudantes neste momento da recolha não tenha sido o melhor, como referido anteriormente.

Numa categoria seguinte, “reconhecimento de conceitos”, foram aplicadas questões de escolha múltipla. Assim sendo apenas existiam dois níveis. Na recolha inicial (Anexo E) os resultados estão exibidos no seguinte gráfico (cf. figura 11):

Figura 11: Percentagens por níveis relativos à categoria "Reconhecimento de conceitos" na recolha inicial



Níveis	
1- Fez, sem sucesso	2- Fez, com sucesso

Podemos verificar que a maioria dos participantes (88%) conseguiu ter sucesso nas tarefas realizadas acerca desta categoria. Ainda assim, 12% ainda revelaram dificuldades nestas, não conseguindo obter sucesso. Já na recolha final (Anexo G), metade dos alunos acertou, e os restantes não tiveram sucesso.

Verificamos novamente um retrocesso acentuado nesta recolha, dado que, temos 50% dos participantes a se situarem no nível 1 e outros 50% no nível 2. Esta evolução negativa pode dever-se a alguma confusão entre algumas das opções da resposta, pois esta categoria pertence a uma questão de resposta múltipla.

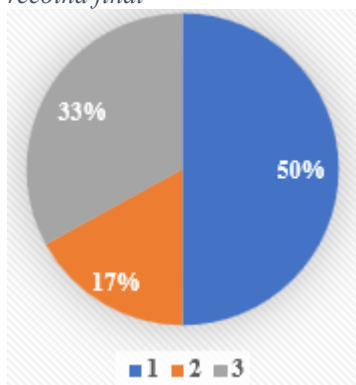
Ainda como tarefas de escolha múltipla, temos a categoria “Identificação de relações entre palavras”. Novamente, foram analisados dados da recolha inicial (Anexo

E) e da final (Anexo G). Na recolha inicial, as percentagens dividiram-se em 50% para cada categoria, já na recolha final, todos os participantes obtiveram sucesso. Verificámos assim, um desenvolvimento positivo, na medida em que, na recolha final (Anexo G), todas as respostas foram enquadradas no nível 2.

A última categoria, que esteve presente nas três recolhas, foi a “mobilização de conhecimento para outras áreas do saber”, neste caso para História e Geografia de Portugal. Na recolha inicial (Anexo E) foi proposto um exercício com conteúdos da área das ciências, em que os participantes teriam de completar a frase “Os animais e as plantas são...” com uma palavra, partindo das fornecidas, no qual a totalidade do grupo respondeu de forma correta.

Na recolha intermédia (Anexo F) e na recolha final (Anexo G) a tarefa proposta para verificar esta categoria foi diferente. Foi solicitado que os estudantes escrevessem um parágrafo relativo a um conceito. Na recolha intermédia (Anexo F), como o tema do texto era *Os Rios*, foi proposta a redação de um parágrafo expositivo ou explicativo sobre o conceito de *Rio*, utilizando as relações abordadas nas tarefas anteriores. É importante realçar que, dos 9 alunos que participaram neste inquérito, 3 não responderam, ratificando assim a resistência à participação na investigação, por parte dos estudantes, nesta fase intermédia. Na última recolha, as instruções eram iguais, mas desta vez o tema era *A Segunda Dinastia*. Na recolha intermédia, metade dos participantes escreveu um parágrafo, mas não utilizou relações, já a restante metade, escreveu um parágrafo bem estruturado, utilizando 1 ou 2 relações. Os resultados da recolha final estão apresentados no gráfico seguinte (cf. figura 12):

Figura 12: Percentagens por níveis relativas à categoria “Mobilização do conhecimento para outras áreas do saber” na recolha final



Níveis		
1- Escreve um parágrafo em que não utiliza relações	2- Escreve um parágrafo bem estruturado e utiliza 1 ou 2 relações	3- Escreve um parágrafo bem estruturado e utiliza 3 ou 4 relações

Podemos verificar que na primeira recolha, todos os alunos conseguiram realizar a tarefa com sucesso, provavelmente devido ao baixo grau de complexidade associado ao preenchimento de lacunas, ao contrário do que se registou nas recolhas intermédia e final. As maiores dificuldades evidenciadas pelos estudantes neste campo nestas recolhas, podem dever-se ao grau de complexidade elevado associado à explicitação de conhecimento, à mobilização de conhecimento gramatical para outras competências, à exigência de procedimentos associados à proficiência escrita e à transferência de saberes para outras áreas.

Apesar da já referida resistência dos alunos na realização do guião intermédio, pode observar-se que houve uma evolução positiva da segunda para a terceira recolhas, dado que, apesar de o nível 1 se ter mantido nos 50%, houve uma diminuição acentuada do nível 2, dando espaço para os 33% que apareceram de nível 3. Assim, os estudantes que participaram já conseguiram utilizar um grande número de relações. Deste modo, é possível afirmar que se registou uma melhoria na mobilização das aprendizagens sobre relações lexicais e semânticas entre palavras para a explicitação de conhecimento em História e Geografia de Portugal.

Tendo os aspetos referidos em consideração, foi possível verificar um impacto positivo da sequência de atividades desenvolvida sobre as aprendizagens relativamente ao relacionamento hierárquico entre palavras e à mobilização do conhecimento sobre redes lexicais e semânticas para a competência de escrita e para a explicitação de conhecimentos em História e Geografia de Portugal. Nas outras categorias analisadas não é possível afirmar uma influência positiva do percurso didático concretizado, o que pode dever-se a vários fatores. Em primeiro lugar, observou-se um decréscimo na motivação dos alunos para as atividades, que poderão ter sido sentidas como imposições externas e não como escolhas próprias, contrariando, deste modo, as características do modelo pedagógico do MEM. Em segundo lugar, o grau de familiaridade com as palavras selecionadas e o grau de complexidade dos exercícios utilizados para se proceder à comparação de dados recolhidos em diferentes momentos poderão não ter sido equivalentes nos diferentes instrumentos de recolha. Por fim, o pouco tempo de

intervenção não permitiu que respondesse de forma adequada e consistente às várias fragilidades que fui identificando ao longo do percurso.

Síntese dos resultados

Em suma, os resultados obtidos foram:

1. Das várias relações lexicais e semânticas entre palavras focadas, as relações de semelhança/ oposição, sobretudo as de antonímia, e de inclusão foram aquelas em que se registaram maiores lacunas, tendo-se registado alguma confusão entre conceitos, designadamente entre holonímia/ meronímia e hiperonímia/ hiponímia.

2. Registou-se alguma confusão entre “campo lexical” e “família de palavras”.

3. Nas tarefas de identificação ou reconhecimento de conceitos ou definições de relações entre palavras as percentagens de sucesso são, de um modo geral, superiores às tarefas de produção ou construção de redes lexicais e semânticas.

4. As tarefas que envolvem a mobilização de conhecimento sobre relações entre palavras para a explicitação escrita de conhecimento em História e Geografia de Portugal são as que colocam maiores dificuldades aos alunos.

5. O percurso didático experienciado exerceu uma influência positiva sobre as aprendizagens no que se refere à identificação de relações entre palavras, às relações hierárquicas e à mobilização do conhecimento para outras áreas do saber.

6. Os laboratórios gramaticais revelaram-se contextos motivantes para a construção de aprendizagens.

7. A motivação dos alunos sofreu uma diminuição no decurso do percurso didático.

5. CONCLUSÕES

Nesta secção serão apresentadas as conclusões do estudo, de acordo com os resultados obtidos e explanados anteriormente, tendo como base cada objetivo geral do estudo.

Em geral, é importante refletir acerca do ensino e do olhar que os docentes atribuem à gramática pois, tal como Rodrigues (2019) refere, é urgente haver uma alteração paradigmática do ensino da gramática. Os resultados que foram obtidos, mostram-nos os fracos hábitos de mobilização de conteúdos gramaticais para competências tanto de Português, como de outras áreas do saber, pois os professores e alunos ainda encaram a gramática como um domínio independente das restantes áreas e não como uma parte integrante e essencial da proficiência linguística, que é um dos objetivos da escolaridade obrigatória (Duarte, 2001, em Martins et al, 2017).

Relativamente ao primeiro objetivo de investigação, em que se pretende aferir o conhecimento dos alunos sobre as relações lexicais e semânticas entre palavras, dado que se registou alguma dificuldade na distinção entre relações entre palavras, como, por exemplo, família de palavras e campo lexical e hierarquia e inclusão, seria importante ter aprofundado estas distinções, o que não foi possível devido, principalmente, a constrangimentos associados ao pouco tempo de intervenção.

Uma vez que, nas três recolhas averiguadas (inicial, intermédia e final) sempre houve uma constante dificuldade em mobilizar as relações semânticas e lexicais entre palavras para outras áreas do saber, podemos concluir que a mobilização de conhecimento gramatical para outras competências é complexa e difícil para os alunos (i).

A reflexão em torno da primeira conclusão do estudo e a interligação que se estabeleceu entre a qualidade dos parágrafos expositivos redigidos permite-me concluir que o conhecimento gramatical exerce uma influência sobre a competência de escrita e sobre a explicitação de conhecimento em outras áreas ou disciplinas (ii). Tendo em conta a compreensão da influência que a gramática exerce sobre o sucesso nas outras competências e esferas escolares e não

escolares, é urgente que os professores reflitam sobre a forma de abordagem desta competência com os seus alunos, não só numa lógica disciplinar, mas também inter e transdisciplinar (Estrela & Ferreira, 2017; Ferreira & Estrela, 2019).

Relativamente ao objetivo geral seguinte, em que se pretende verificar a mobilização do conhecimento sobre relações lexicais e semânticas entre palavras para contextos de aprendizagens em História e Geografia de Portugal, analisaram-se, como referido no capítulo anterior, as respostas dos estudantes à última questão da recolha intermédia e final, sendo solicitada a construção de um parágrafo, mobilizando relações lexicais e semânticas para a explicitação de determinado tema da área de História e Geografia de Portugal. Apesar de na recolha final os resultados terem melhorado, ainda havia metade da turma que não tinha utilizado qualquer relação, o que volta a realçar a fragilidade dos estudantes a mobilizar as relações entre palavras apreendidas para outras áreas do saber e a primeira conclusão deste estudo, ou seja, a de que a mobilização de conhecimento gramatical para outras competências é complexa e difícil para os alunos.

No que diz respeito ao último objetivo geral, relacionado com a compreensão da influência de um percurso didático sobre o conhecimento lexical e semântico em Português e História e Geografia de Portugal, foi possível concluir que uma ação intencional sobre redes lexicais e semânticas exerce uma influência positiva sobre a construção de conhecimento neste campo (iii). Não obstante verificou-se que seria necessária uma implementação mais prolongada para se conseguir verificar progressos mais acentuados, porque, à medida que iam sendo implementados os laboratórios gramaticais e as recolhas, verificou-se que os participantes iam perdendo a motivação por sentirem que lhes teriam sido impostas, resultando numa aparente regressão no sucesso na realização das tarefas.

Por fim, foi possível ainda concluir que o conhecimento sobre relações lexicais e semânticas entre palavras contribui para a aprendizagem e a explicitação de conhecimento de História e Geografia de Portugal (iv). De um modo geral, a qualidade dos parágrafos explicativos sobre conceitos histórico-geográficos

beneficiou da qualidade e adequação das relações lexicais e semânticas mobilizadas pelos alunos.

REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Chegando ao fim da Unidade Curricular de PES II e de tudo o que esta englobou, importa refletir acerca de toda a prática e investigação realizadas, da aprendizagem adquirida e dos aspetos a melhorar. Esta incorporou todo o 2º semestre do 2º ano do mestrado de ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal, sendo possível dividi-la em 3 elementos-centrais: (i) prática no 2º CEB; (ii) prática no 1º CEB; (iii) desenvolvimento de uma investigação e realização do presente relatório.

A reflexão sobre a prática foi sempre constante ao longo da PES II, sendo que, para além da entrega de reflexões finais no fim de cada estágio, no decurso do mesmo, foram solicitadas mais 2 reflexões, no caso do 1º CEB e 4 no 2º CEB. Refletir é uma prática importante para um futuro profissional da educação, não só ao longo da sua formação, mas também após esta, pois, tal como Freire (2002) afirma, só “(...) pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática” (p. 43). A profissão em questão também exige a constante reflexão sobre temas, metodologias, mas também práticas e vivências, importando considerar que esta “(...) não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (Nóvoa, 2009, p. 40).

Relativamente às práticas, em geral, foram incorporados elementos técnicos e foram desenvolvidos e postos em prática conhecimentos obtidos ao longo de toda a formação académica. Começou por se observar a prática dos docentes cooperantes, sendo este um importante momento de reflexão e aprendizagem, essencialmente quando é acompanhado de momentos de discussão das decisões tomadas pelos mesmos (Reis, 2011). Com esta pode-se apreender as características do grupo, a rotina docente, as melhores opções pedagógicas a adotar, de acordo com o contexto em questão e, observando mais que um docente, compreender-se e confrontar-se as várias formas de gestão de sala de aula. Neste processo, é, assim, importante considerar-se a rotina com a gestão da sala de aula pois estas duas componentes revelam-se as mais frágeis e sensíveis nos professores em início de carreira (Arends, 1995).

Após a definição de um Plano de Intervenção, deparei-me com a dificuldade da planificação. Como é referido por Serrazina (2017), planificar “é uma tarefa necessária, mas não é uma tarefa fácil” (p. 23), acompanha toda a carreira docente e sofre alterações

no decurso da mesma: “mesmo os bons professores, durante a sua vida profissional, raramente voltam a planificar de acordo com o modelo que tiveram que usar na sua formação inicial” (Serrazina, 2017, p. 11). Apesar de, ao longo da PES I, ter realizado planificações para o 1º CEB, na PES II, a tarefa foi mais complexa, pois, não só se revelou um desafio planificar aulas de apenas 50 minutos para um 2º CEB, como aulas para um 1º CEB de contexto do MEM. A dificuldade no primeiro contexto revelou-se desde o início, quando foi verificado que não era possível cumprir, o planificado, tanto devido ao contexto em que me encontrava inserida, como à densidade de tarefas que acabava por acumular numa só aula. No segundo contexto, sendo uma turma mista, a dificuldade revelou-se na planificação de momentos coletivos, em que tinha de ter em conta três anos de escolaridade (1º, 2º e 4º ano). Penso que o fator-chave para estas dificuldades foi a inexperiência, pois nunca tinha experienciado nenhum dos dois contextos, acabando, assim, por promover aprendizagens e fundamentais como futura docente.

Durante as práticas, a gestão de sala de aula revelou-se outro desafio. Esta pode ser definida como todas as ações que os professores adotam, de modo a criar e manter um ambiente promotor da aprendizagem (Brophy, citado por Garrett, 2014), contemplando diversos aspetos de uma aula, desde a planificação à avaliação dos processos que nela e dela decorrem, revelando-se um processo dinâmico, diversificado e podendo, por isso, ser desafiante para docentes inexperientes (Valente, 2015). No 2º CEB, a gestão do comportamento foi a maior dificuldade pois, estando inserida num contexto de baixo nível socioeconómico, os alunos revelavam um comportamento mais desafiador, não se esforçando para aprender. Tive de apreender e apropriar-me de novas ferramentas de gestão de comportamentos, adquiridas tanto com ajuda das professoras cooperantes e das tutoras, revelando-se estas cruciais. No 1º CEB, as dificuldades de gestão tiveram duas vertentes: por um lado, o facto de estar perante uma turma mista e, por outro, estar num contexto MEM, que exigia uma total nova forma de gestão da aula. Tal como no contexto anterior foi exigida toda uma pesquisa acerca do que este contexto engloba e uma ajuda essencial do orientador cooperante e do tutor. Assim, ambos os estágios contribuíram muito positivamente para conseguir adotar as melhores estratégias pedagógicas no futuro, quando me deparar com contextos semelhantes.

Uma outra aprendizagem relevante foi a capacidade de tomada de decisão no decurso da aula, por vezes, em segundos, quando tinha de decidir se continuaria com o planeado ou se adotaria outro caminho, por exemplo. Este confronto com vários contratempos e a procura de soluções e alternativas é algo que leva ao desenvolvimento profissional do docente, melhorando o seu trabalho (Alarcão, 2013) e tornando-o mais produtivo.

Por fim, a própria investigação realizada foi também uma grande fonte de aprendizagem, pois, para além de apreender acerca do tema em questão, ainda conheci e apliquei várias técnicas e metodologias de investigação, importantes para qualquer docente que se deve sempre assumir também como um investigador, baseando a sua ação pedagógica na recolha e análise de evidências.

Concluindo, toda a PES II contribuiu muito positivamente para o meu futuro profissional e foi determinante como preparação para o que me aguarda ao começar a lecionar.

REFERÊNCIAS

Alarcão, I. (2013). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora.

Almas, L. C. (2019). *O Desenvolvimento do gosto pela Escrita no 2.º CEB –Algumas sugestões e propostas didáticas. Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB*. Escola Superior de Educação de Coimbra. Consultado em, https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/29084/1/LUISA_ALMAS.pdf

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGRAW-Hill.

Casimiro, A. I. (2019). *A gestão e o ritmo na sala de aula: Uma experiência numa turma de Inglês do Ensino Básico*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa. Consultado em, https://run.unl.pt/bitstream/10362/77049/1/ACasimiro%20_Final%20Report_Vers%C3%A3o%20final.pdf

CIED. (s.d.) *Código de conduta ética na investigação*. CIED: ESELx, IPL.

Costa, A. B. (2016). *Formação continuada de docentes: Contribuições do Sindicato visando a uma educação de qualidade*. Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa. Consultado em, <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21890/1/BENEDITA%20MESTRADO.pdf>

Costa, J., Cabral, A., Santiago, A., & Viegas, F. (2011) *Conhecimento Explícito da Língua: guião de Implementação do Programa*. ME – DGIDC.

Crespo, E. R. (2016). *A oralidade no 2º ciclo – Como potenciar o desenvolvimento da Compreensão e Expressão Oral?*. Relatório final apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Santarém. Consultado em, https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1637/1/Relat%C3%B3rioFinal_ElisabeteCrespo_setembro2016.pdf

Dicionário Terminológico. Consultado em novembro de 2023 em <https://dt.dge.mec.pt/>

Direção-Geral da Educação. (2018). *Estudo do Meio: 4º ano. Aprendizagens Essenciais*. República Portuguesa. Consultado em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/Consulta_Publica/1_ciclo/4_estudo_do_meio_cp.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018). *História e Geografia de Portugal: 6º ano. Aprendizagens Essenciais*. República Portuguesa. Consultado em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/Consulta_Publica/2_ciclo/6_hgp_cp.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018). *Português: 4º ano. Aprendizagens Essenciais*. República Portuguesa. Consultado em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018). *Português: 6º ano. Aprendizagens Essenciais*. República Portuguesa. Consultado em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf

Duarte, C., L., S. (2021). *Desenvolver a competência lexical em crianças do Pré-Escolar: uma experiência*. Escola Superior de Educação. Instituto Superior Politécnico de Viana do Castelo.

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

Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M., J., & Gonçalves, A. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. 1.ª Edição.

Estrela, A., & Ferreira, P. (2017). *Competências linguísticas de estudantes de artes visuais e tecnologias à entrada do ensino superior*. Associação de Professores de Português.

Estrela, A., & Ferreira, P. (2019). *Gramática no Laboratório*. Editora Fábula Educação.

Estrela, A., & Ferreira, P. (2021). *Descobrir a Gramática 1º ano/ 2º ano*. Editora Fábula Educação.

Fernandes, N., J., S., A., B. (2009). *Relações Semânticas de Sinonímia e Antonímia: Contributo para o Desenvolvimento da Competência Lexical na Aula de Português Língua Estrangeira*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ferreira, P. (2014). *Conhecimento gramatical e concepções de futuros professores relativamente ao ensino e à aprendizagem da gramática*. Editora: Tejuelo Monográfico, 10, 27 – 48.

Ferreira, P., & Estrela, A. (2019). *Do texto à reflexão metalinguística: O esquema como elemento estruturante*. Editora: Eutomia - Revista de Literatura e Linguística, 1(23), 245-267.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freitas, L., S., F. (2019). *Laboratório Gramatical Digital: Desenvolver competências metafonológicas em torno do acento fonológico em português europeu*.

Garrett, T. (2014). *Effective classroom management - The essentials*. Teachers College Press/Columbia University.

Gattás, M., L., B., & Furegato, A., R., F. (2007). *A Interdisciplinaridade na Educação*. Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste, volume 8, número 1. Universidade Federal do Ceará.

Marconi, M., & Lakatos, E. (2002). *Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, Amostras e técnicas de pesquisa, Elaboração, análise e interpretação de dados*. Editora Atlas.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. MEC/DGE.

Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Movimento da Escola Moderna.

Niza, S. (2017). *A diferenciação pedagógica: alguns equívocos*. Editorial.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Universidade de Lisboa.

Pinto, J. & Santos, L. (2018). *Ensino dos Conteúdos Escolares: A Avaliação como Fator Estruturante*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Setúbal.

Porto, G. (s.d.). *A importância dos estágios*. InfoEscola: Navegando e Aprendendo. Consultado em <https://www.infoescola.com/educacao/a-importancia-dosestágios>

Rato, V., & Ramalho, S. (2019). *A interdisciplinaridade entre o Português e a História e Geografia de Portugal: um percurso com duas turmas de 5.º ano*.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Rodrigues, S. V. (2019). *Conhecimento gramatical à saída da escolaridade obrigatória: uma análise de exames nacionais do ensino secundário*. Revista da Associação Portuguesa de Linguística. 5.

Rodrigues, S., V., & Silvano, P. (2008). *A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática: Uma proposta de articulação*. Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Santos, C., M., & Júnior, P., D., C. (2018). *Interdisciplinaridade e educação: desafios e possibilidades frente à produção do conhecimento*. Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. Consultado em https://www.researchgate.net/publication/327786793_Interdisciplinaridade_e_educacao_desafios_e_possibilidades_frente_a_producao_do_conhecimento

Serrazina, L. (2017). *Planificação do ensino e aprendizagem da matemática*. In A prática dos professores: planificação e discussão coletiva na sala de aula (pp. 9- 32). APM.

Serralha, F. (2007). *Construção social das aprendizagens e do desenvolvimento moral. A socialização democrática na escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB*. (dissertação de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa). Consultada em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_a_10_const_social_aprend_desenv_moral_filseralha.pdf

Serralha, F. (2009). *Caracterização do Movimento da escola moderna*. Escola Moderna, 35 (5), 5-50. Consultado em,

https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em_35_fserralha_caratmem_p5.pdf

Serralha, F. (2016). *Os atuais enfoques do MEM*. Escola Moderna.

Silva, A., C. (2016). *Sobre a metodologia do laboratório gramatical: apropriação num manual de Português do 1.º ciclo*.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica*. Carta Ética.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios – segundo Bolonha*. Pactor.

Tavares, S., D. (2022). *Relações de significado entre palavras*. Consultado em <https://ensina.rtp.pt/explicador/relacoes-de-significado-entre-as-palavras/>

Valente, S. (2015). *Gestão da sala de aula: um estudo com professores do 1.º ciclo*. [Dissertação de Mestrado - Instituto de Educação]. Universidade de Lisboa.

Viana, F., L., & Ribeiro I. (2020). *Desenvolvimento linguístico: Conhecimento lexical*.

ANEXOS
| ' ' | | ' |

Anexo A: Horário Base 1.º CEB

Segunda-feira ____		Terça-feira ____	Quarta-feira ____	Quinta-feira ____	Sexta-feira ____
Ed. Física 4º ano	Escrita 1º ano / Proposta de escrita 2º ano	TTA <small>Soraia</small>	Matemática Coletiva	At. Expressiva <small>Patrícia</small>	Apresentação de Produções TTA <small>Soraia</small>
Ed. Física 1º ano	Revisão de texto 4º ano TTA 2º ano	Trabalho com texto 1º ano Proposta de escrita 4º ano / Revisão de texto 2º ano	Investigação Cultural e Científica <small>Patrícia e Soraia</small>	Gramática	Estudar Tema
Conselho de Cooperação Educativa	Apresentação de Produções	Apresentação de Produções	OBRAS <small>Sofia</small>	TTA <small>Soraia, Rui (1º ano) e Sofia</small>	Comunicações
	Investigações Matemáticas			Apresentação de Produções <small>Soraia</small>	Avaliação do Pit
TTA <small>Soraia e Rui (4º ano)</small>	Investigação Cultural e Científica <small>Patrícia e Soraia</small>	Inglês 4º ano <small>Sofia</small>	Problema proposto 1º/2º ano	Música	Conselho de Cooperação Educativa
Apresentação de Produções			Livros e Leitura		

Anexo B: Questionário aos alunos no âmbito do PI

1.º e 2.º ano:

Presta atenção às atividades que realizaste!

Atividade 1: Propor problemas

Pedi-se aos alunos que inventassem problemas para que depois os pudessem resolver.

Atividade 2: Propor problemas com guião

Pedi-se aos alunos que inventassem problemas para que depois os pudessem resolver. Desta vez seguiram um guião, onde tinham regras a seguir.

Atividade 3: Escrita de adivinhas

Escreveram 5 adivinhas acerca de 5 figuras geométricas, utilizando materiais manipuláveis e seguindo um exemplo dado.

Atividade 4: Fichas casos de leitura

Fizeram fichas de escrita e de ortografia, com casos particulares dos "rr" e dos "ss", por exemplo.

Atividade 5: Escrita do significado dos provérbios

Formaram-se grupos e tiveram de investigar o significado de um provérbio sem uso dos dicionários.

1.1. Justifica.

2. Avalia de 1 a 4 cada atividade, seguindo a legenda:

Atividade 1:

1 1 2 3 4 5

Atividade 2:

1 2 3 4

Atividade 3:

1 2 3 4

Atividade 4:

1 2 3 4

Atividade 5:

1 2 3 4

3. Gostaste do trabalho desenvolvido pelas estagiárias?

Sim Não

Legenda:
1- Não aprendi
2- Aprendi pouca coisa
3- Aprendi quase tudo
4- Aprendi tudo

4.º ano:

Presta atenção às atividades que realizaste!

Atividade 1: Tipos de texto

Após a projeção de um PowerPoint com os vários tipos de texto, construiu-se, em grande grupo, um texto descritivo de uma imagem projetada. Após isto formaram-se grupos, em que cada um ficou com um texto e teve de identificar qual o tipo a que correspondia.

Atividade 2: Escrita a partir do glossário

Partindo de um glossário de conteúdos matemáticos, os estudantes realizaram um texto informativo. Posteriormente, baseando-se num outro texto, reescreveram o texto para o melhorarem e o tornarem, para além de explicativo, de opinião.

Atividade 3: Escrita do significado dos provérbios

Formaram-se grupos e tiveram de investigar o significado de um provérbio sem uso dos

2. Avalia de 1 a 4 cada atividade, seguindo a legenda:

Atividade 1:

1 2 3 4

Atividade 2:

1 2 3 4

Atividade 3:

1 2 3 4

Legenda:

- 1- Não aprendi
- 2- Aprendi pouca coisa
- 3- Aprendi quase tudo
- 4- Aprendi tudo

3. Gostaste do trabalho desenvolvido pelas estagiárias?

Sim Não

Anexo C: Questionário Inicial 2.º CEB



Nome: _____

Data: _____

I. Antes da Leitura

1. Recorda-te do que aprendeste a partir da obra *Ulisses* e seleciona a alternativa correta para completares cada uma das frases seguintes.
 - 1.1. Ulisses é um herói...
 - a) romano.
 - b) grego.
 - c) fenício.
 - d) troiano.

 - 1.2. Um mito é...
 - a) um texto narrativo.
 - b) uma história verídica.
 - c) uma história fictícia na qual muitas pessoas acreditam, mas que não resiste a uma análise séria, científica.
 - d) um texto dramático.

 - 1.3. Os Gregos eram...
 - a) um povo cristão.
 - b) um dos povos mais importantes da Antiguidade, em que a sua civilização influenciou todo o Ocidente, desenvolvendo novas formas de filosofia, política, arte e desporto, que são utilizados até hoje.
 - c) um conjunto de população que vivia numa das cidades da Grécia.
 - d) um conjunto de população que vivia em Roma.

II. **Leitura:**

Agora...

1. Lê, com atenção, o texto que se segue.

Havia na Grécia antiga um rei e uma rainha que tinham um filho, chamado Fricso, e uma filha, chamada Hele. O menino e a menina eram muito amigos. Quando a rainha morreu, o pai casou com outra mulher, que tratava muito mal as crianças.

Um dia a má mulher do rei quis matar o pequeno Fricso, mas o deus Hermes, que gostava do menino, enviou em seu auxílio um carneiro com velo de oiro (quer dizer, com lã de oiro), que podia andar pelo ar, como um pássaro ou um aeroplano. Hermes fez montar Fricso e a irmã nas costas do carneiro, e mandou que fossem pelo ar até ao reino da Cólquida.

O carneiro conhecia o caminho. Fricso ia agarrado aos chifres do carneiro, e a irmã, atrás, agarrada a Fricso. Mas ela, em certo momento, desprendeuse e caiu ao mar. Fricso chorou muito a perda da sua irmãzinha e continuou a viagem, sempre montado no carneiro, até à Cólquida.

Depois de chegarem, o carneiro morreu. Fricso, então, tirou-lhe o velo de oiro e pendurou-o, pregando-o com pregos no tronco de uma grande árvore, que, por sinal, era um carvalho. E aí ficou o velo de oiro, pendurado da grande árvore e guardado por um dragão.

Sérgio, A. (2020). História dos Argonautas: De como o carneiro do velo de oiro salvou Fricso. *Contos Gregos*. (pp. 21-23). Porto Editora. (ADAPTADO)

2. Relê o texto e sublinha as palavras cujo significado desconheces
2.1. Transcreve as palavras que sublinhaste para a primeira coluna da tabela.

Palavra	O que poderá significar?	Significado presente no dicionário

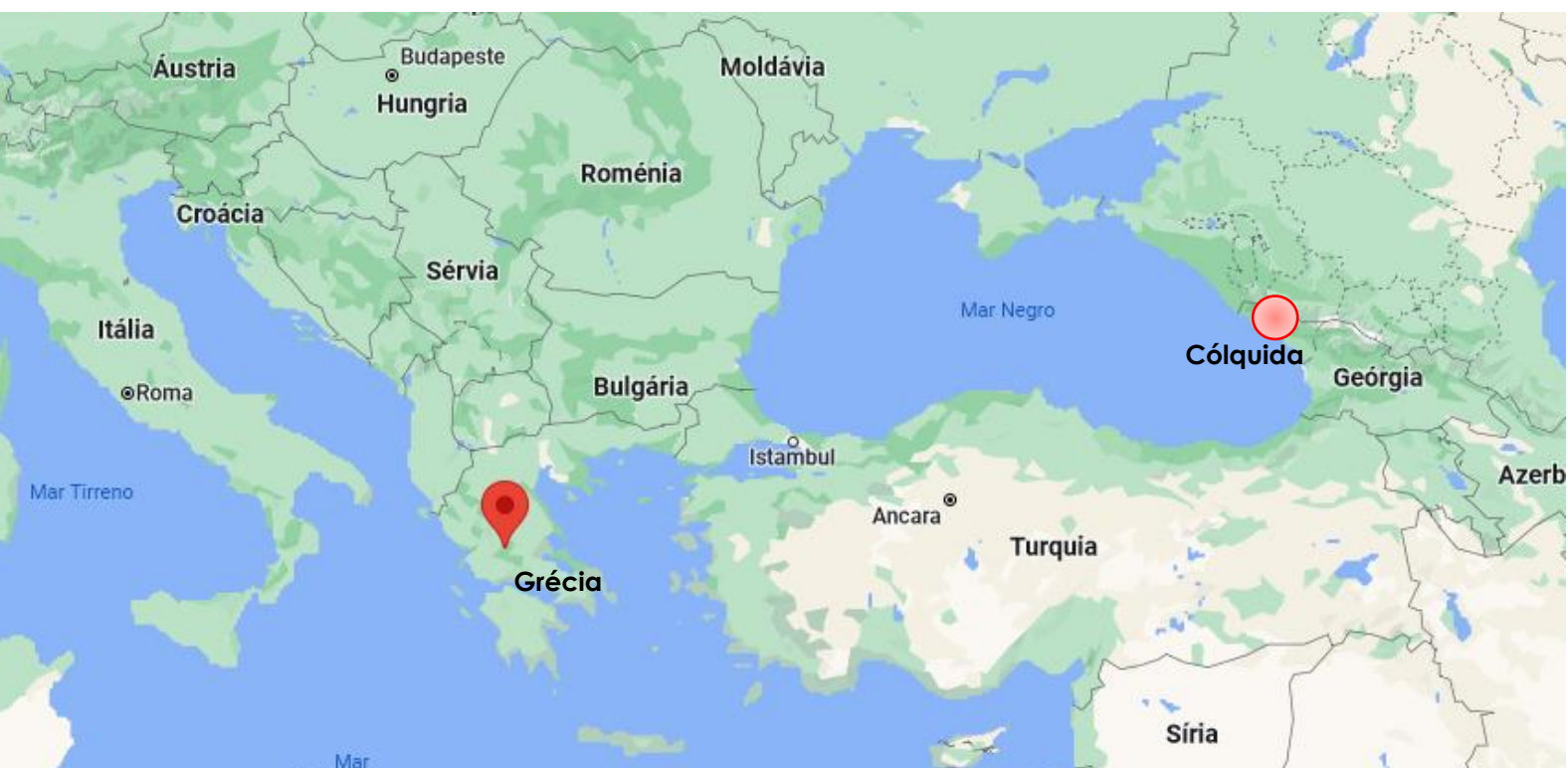
- 2.2. Reflete sobre o possível significado de cada palavra e preenche a coluna do meio.
- 2.3. Consulta o dicionário e preenche a terceira coluna da tabela.
3. Selecciona a alternativa correta para completares cada frase. (rodeia a opção correta)
- 3.1. O texto que leste é...
- a) ... de opinião.
 - b) ... descritivo.
 - c) ... narrativo.
 - d) ... publicitário.
- 3.2. Este texto é...
- a) ... um mito
 - b) ... uma notícia.
 - c) ... uma reportagem.
 - d) ... um comentário.
4. Preenche a tabela seguinte de acordo com o texto.

Tempo	Antiguidade (Grego)	
Espaço		
Personagens	Personagem principal (herói)	
	Personagens secundarias	

Ação	Problema a resolver	
	Peripécias/ acontecimentos	
Desenlace		

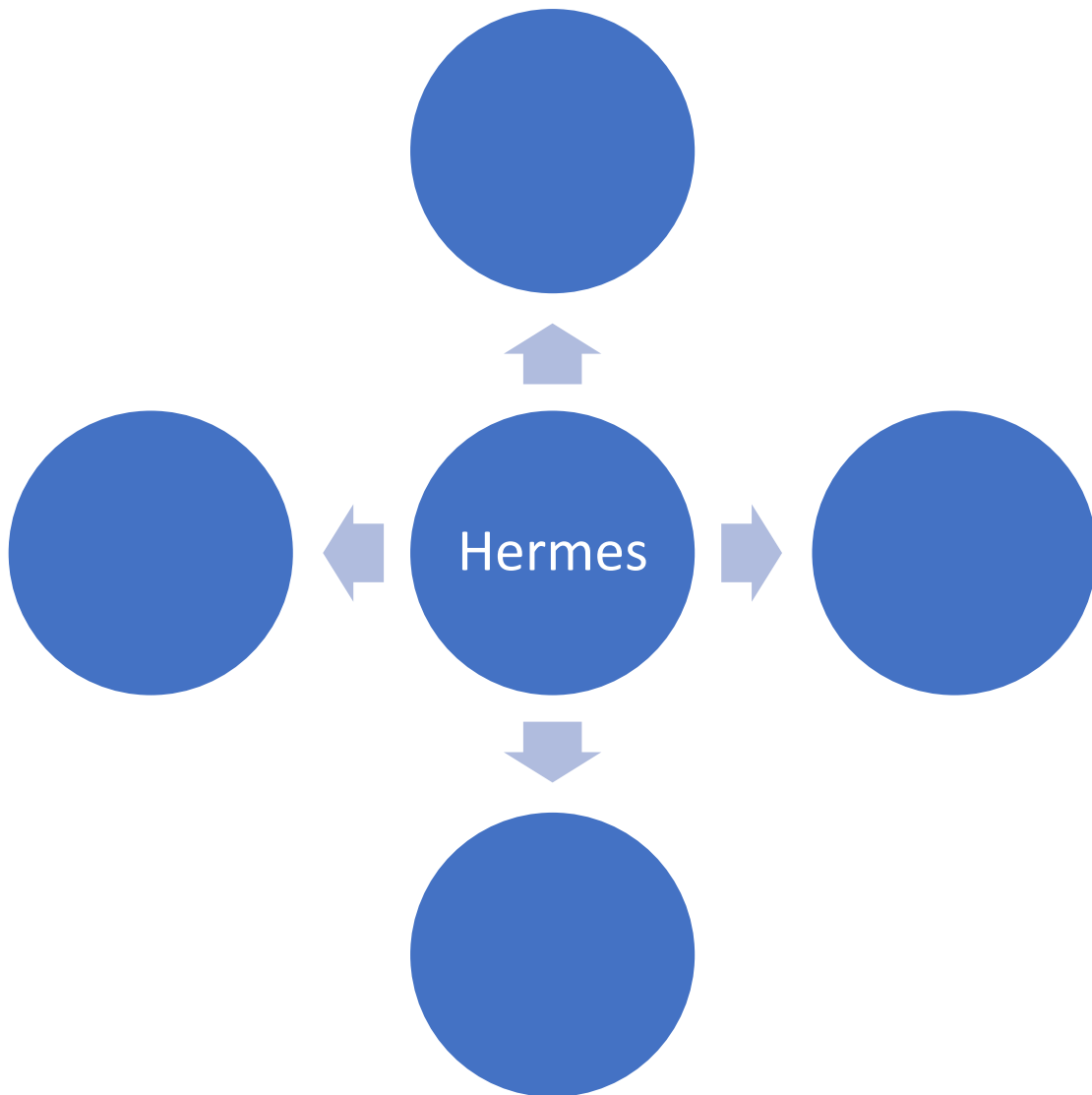
5. Sublinha no texto palavras da família de rei e transcreve-as.

6. Assinala no mapa, com tracejado, o percurso percorrido por Fricso nesta história.



III. Depois da leitura

Faz uma pesquisa sobre o deus Hermes e preenche o esquema seguinte, com as suas características.



Anexo D: Questionário final 2.º CEB



Nome: _____

Data: _____

**Agora que já leste o conto “Filémon e Báucis” aprende mais sobre
Grécia Antiga ...**

1. O conto é um mito? Justifica a tua resposta.

2. Qual é o nome dos deuses presentes no texto?

2.1. Indica uma característica para cada deus que esteja presente no texto.

3. Onde vivem os deuses da Antiga Grécia?

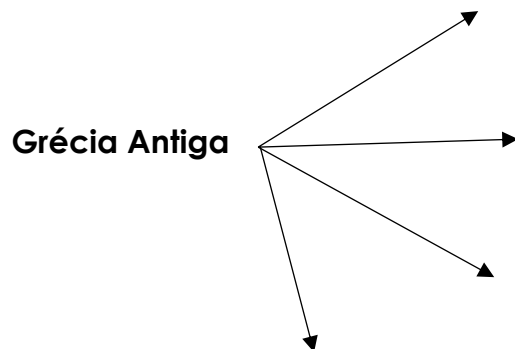
4. Conhecês algum deus grego que não esteja escrito no texto? Se sim, qual? _____

5. Preenche a tabela abaixo:

Tempo		
Espaço		
Personagens	Personagens principais	
	Personagens secundárias	
Ação	Problema a resolver	
	Peripécias/ acontecimentos	
Desenlace		

6. Sublinha, no conto, palavras do campo lexical de “Grécia Antiga”

6.1. Preenche o esquema com essas palavras:



7. Escreve um sinónimo para cada palavra abaixo (não te esqueças de verificar qual o significado de acordo com o sentido do texto).

Lavar- _____

Caminhantes- _____

Escuro- _____

Tosco- _____

8. Transcreve palavras que se encontrem no grau diminutivo e/ou no grau aumentativo e refere como ficariam no grau normal.

Anexo E: Recolha Inicial 1.º CEB

Nome: _____

Data: _____

I. Antes da Leitura

Como já aprendeste, as palavras relacionam-se entre si, por exemplo, há palavras com significados parecidos, outras com significados opostos, algumas que têm o início em comum, entre outras semelhanças.

1. Recordas-te de como se chamam algumas dessas relações entre palavras? Preenche os espaços em branco com as palavras que se encontram na caixa abaixo.

Os _____ são palavras que têm o mesmo significado, já os _____ são palavras que têm o significado oposto.

A _____ é um conjunto de palavras que partilham o mesmo radical. Por outro lado, um _____ é um conjunto de palavras que pertencem a um mesmo tema ou assunto ou a uma mesma área de conhecimento.

Campo Lexical

Sinónimos

Família de palavras

Antónimos

II. **Leitura:**

Agora...

1. Lê o texto com muita atenção. Nele, encontrarás algumas das relações entre palavras de que te lembraste no exercício anterior e outras mais!

Joana estava encarrapitada no muro. E passou pela rua um garoto. Estava todo vestido de remendos e os seus olhos brilhavam como duas estrelas. Caminhava devagar pela beira do passeio sorrindo às folhas do outono. O coração de Joana deu um pulo na garganta.

– Ah! – disse ela.

E pensou:

«Parece um amigo. É exatamente igual a um amigo.»

E do alto do muro chamou-o:

– Bom dia!

O garoto voltou a cabeça, sorriu e respondeu:

– Bom dia!

Ficaram os dois um momento calados.

Depois Joana perguntou:

– Como é que te chamas?

– Manuel – respondeu o garoto.

– Eu chamo-me Joana.

E de novo entre os dois, leve e aéreo, passou um silêncio. Ouviu-se tocar ao longe o sino de uma quinta. Até que o garoto disse:

– O teu jardim é muito bonito.

– É, vem ver.

Joana desceu do muro e foi abrir o portão.

E foram os dois pelo jardim fora. O rapazinho olhava uma por uma cada coisa.

Joana mostrou-lhe o tanque e os peixes vermelhos. Mostrou-lhe o pomar, as laranjeiras e a horta. E chamou os cães para ele os conhecer. E mostrou-lhe a casa da lenha onde dormia um gato. E mostrou-lhe todas as árvores e as relvas e as flores.

– É lindo, é lindo – dizia o rapazinho gravemente.

– Aqui – disse Joana – é o cedro. É aqui que eu brinco.

E sentaram-se sob a sombra redonda do cedro.

A luz da manhã rodeava o jardim: tudo estava cheio de paz e de frescura. Às vezes do alto de uma fília caía uma folha amarela que dava voltas no ar.

Joana foi buscar pedras, paus e musgo e começaram os dois a construir a casa do rei dos anões.

Brincaram assim durante muito tempo.

“O amigo”: Sophia de Mello Breyner Andresen, *A noite de Natal*, 1ª edição, Figueirinhas, 1989 (excerto adaptado)

2. Transcreve, do texto, um sinónimo para cada palavra abaixo.

Rapaz: _____

Salto: _____

Riu: _____

Bonito: _____

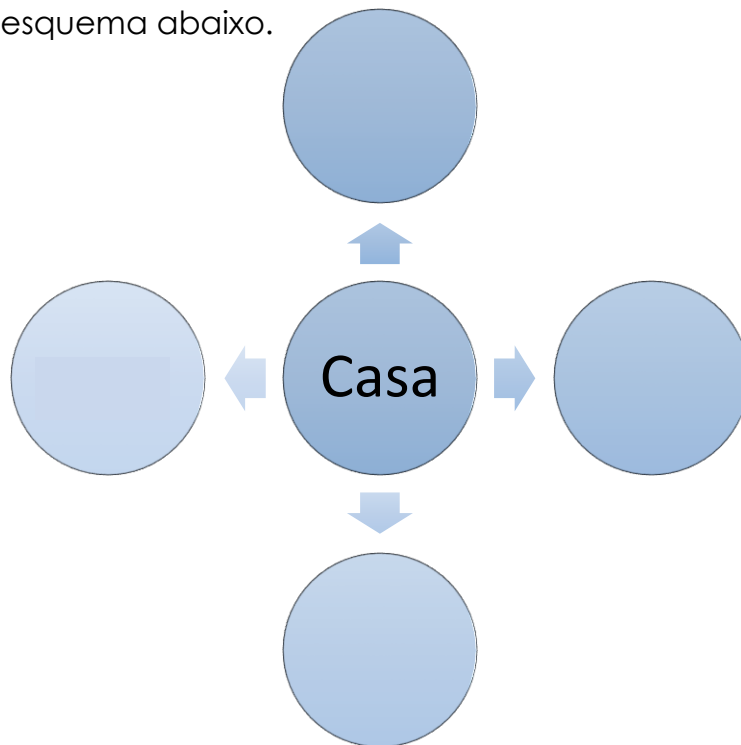
Encarnados: _____

Andava: _____

3. Constrói o campo lexical da palavra *jardim*, transcrevendo três palavras do texto e acrescentando duas outras que conheças.

4. Seleciona a opção correta para terminar cada uma das frases apresentadas.
- a. As palavras: *passeio* e *muro* são ...
- a) sinónimas entre si.
- b) da mesma família.
- c) partes de *rua*.
- d) antónimas entre si.
- b. As palavras: "luz" e "sombra" são...
- a) antónimos.
- b) da mesma família de palavras.
- c) sinónimos.

5. Elabora a família de palavras de Casa, preenchendo o esquema abaixo.



6. Agora, sublinha no texto, a verde, todos os nomes de animais e, a vermelho, todos os nomes de plantas.
- a. Preenche a tabela com os nomes que sublinhaste.

Animais	Plantas

- b. Consegues terminar a seguinte frase? Preenche o espaço em branco, com a expressão correta.

Os animais e as plantas são _____.

organismos unicelulares	seres vivos	ecossistemas
-------------------------	-------------	--------------

Anexo F: Recolha Intermédia 1.º CEB

Nome: _____

Data: _____

1. Lê o texto com muita atenção. Irás encontrar algumas das relações entre palavras que trabalhaste anteriormente.

Os rios

A maior parte dos grandes rios portugueses nasce em Espanha e desagua no oceano Atlântico.

O leito dos rios é maior ou menor conforme a extensão do percurso que fazem.

O caudal dos rios também varia de acordo com as condições climatéricas das zonas que atravessam.

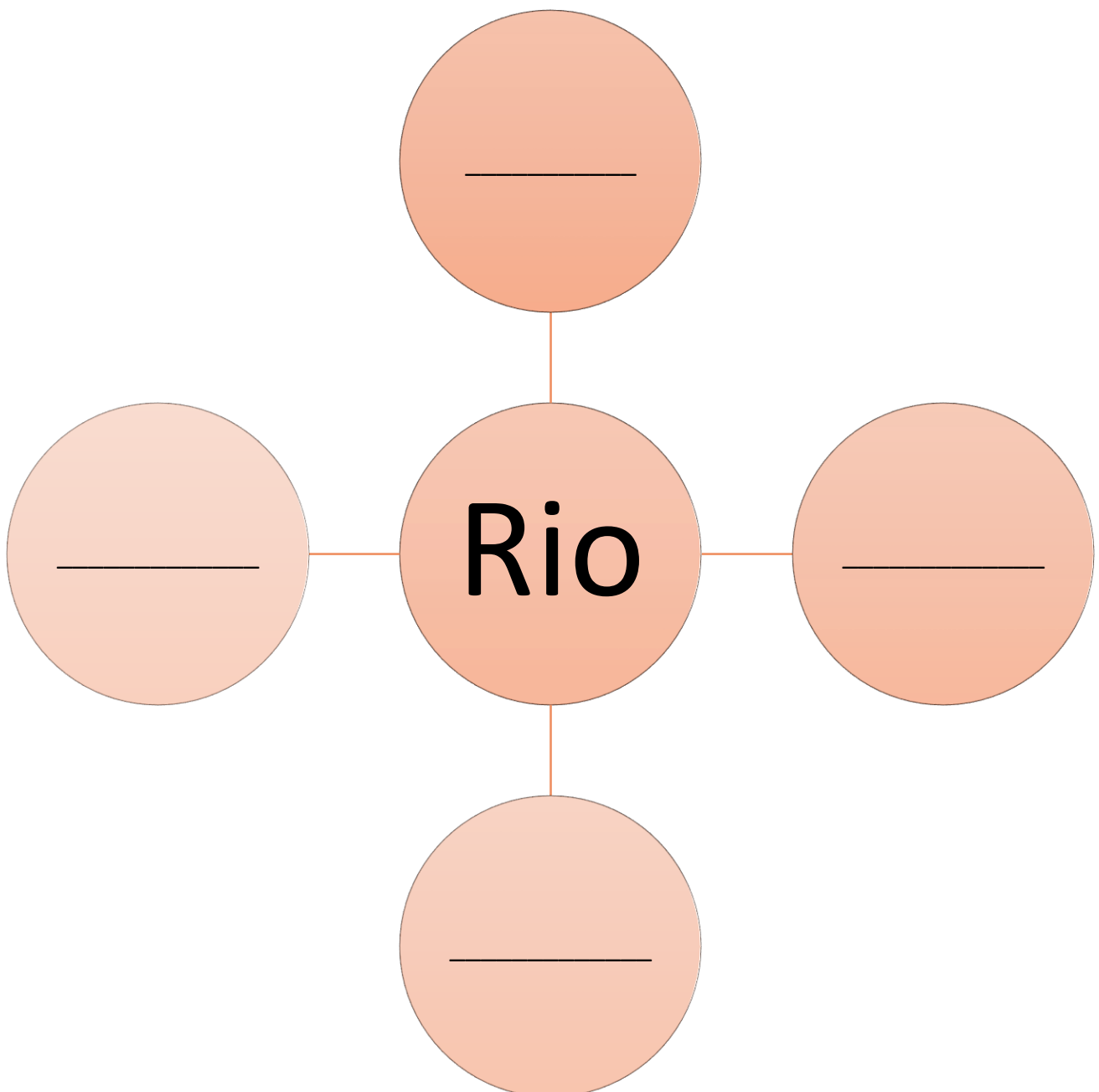
O caudal de um rio é a quantidade de água que um rio transporta.

Os rios são importantes porque:

- abastecem de água as povoações, quer para uso doméstico, quer para irrigação dos campos;
- neles podemos encontrar peixe;
- servem de vias de comunicação, quando têm um leito largo e com profundidade suficiente que permite a navegação;
- através da construção de barragens, a água dos rios é utilizada na produção de energia elétrica;

- proporcionam, muitas vezes, a prática de natação e de desportos náuticos.

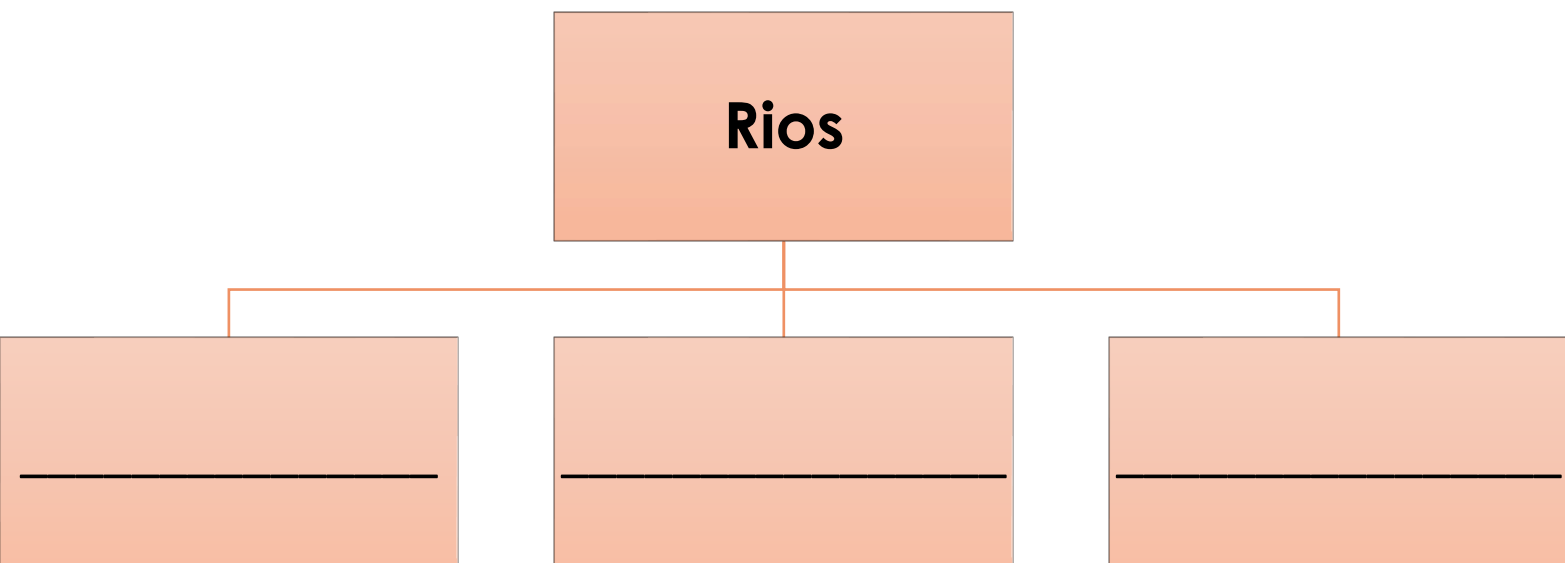
- 1.1. Sublinha no texto, a **verde**, algumas das partes constituintes de um rio.
- 1.2. Transcreve as palavras que sublinhaste para o esquema e completa-o com outras que conheças ou pesquises.



1.3. Agora, completa os espaços em branco com as palavras que escreveste no exercício anterior.

O rio é uma corrente de água que se dirige para desaguar num Oceano, num lago, num mar ou em outro rio. Algumas das partes de um rio são: _____, _____, _____ e _____.

2. Completa o esquema abaixo com nomes de rios portugueses.



3. Agora escreve um parágrafo informativo sobre o conceito de *rio*, usando as palavras e as relações entre palavras que organizaste nos exercícios 1 e 2.

Anexo G: Recolha Final 1.º CEB

Nome: _____

Data: _____

I. Antes da Leitura

Como andaste a estudar, algumas palavras têm uma relação entre si.

1. Recorda-te do que aprendeste, estabelecendo correspondência entre os elementos da Coluna A e os da Coluna B.

Coluna A	Coluna B
a) Campo lexical	1) Palavras com o mesmo radical.
b) Sinónimos	2) Palavras com o mesmo significado.
c) Família de palavras	3) Palavras com significado oposto.
d) Antónimos	4) Palavras pertencentes a um mesmo tema ou assunto ou a uma mesma área de conhecimento.

II. Leitura:

Agora...

1. Lê o texto com muita atenção. Nele, encontrarás as relações entre palavras que aprendeste nos últimos tempos!

Segunda Dinastia

Conhecida por Dinastia de Avis, foi fundada por D. João, que foi nomeado, ainda muito jovem, mestre da Ordem de Avis. Com esta dinastia, inicia-se o período dos Descobrimentos Portugueses.

D. João I

Monarca português, filho bastardo de D. Pedro I e de Teresa Lourenço, dama galega, nasceu em 1357, em Lisboa, onde faleceu em 1433. Décimo rei de Portugal (1385-1433), foi o fundador da dinastia de Avis ou Joanina, sendo conhecido pelo cognome "de Boa Memória".

D. Duarte

Filho de D. João I e de D. Filipa de Lencastre, nasceu em Viseu em 1391 e faleceu em Tomar em 1438, vítima da peste. Décimo primeiro rei de Portugal (1433-1438), é conhecido pelo cognome de "o Eloquentes". Casou com D. Leonor de Aragão em 1428.

D. Afonso V

Monarca português, filho de D. Duarte e de D. Leonor de Aragão, nasceu em 1432 em Sintra, onde também faleceu em 1481. Décimo segundo rei de Portugal (1438-1481), é conhecido pelo cognome de "o Africano".

D. João II

Monarca português, filho de D. Afonso V e de D. Isabel, nasceu em Lisboa em 1455 e faleceu, no Alvor, em 1495. Décimo terceiro rei de

Portugal (1481-1495), é conhecido pelo cognome de "Príncipe Perfeito". Casou com sua prima, D. Leonor.

D. Manuel I

Monarca português, filho do infante D. Fernando, irmão de D. Afonso V, e de D. Brites, nasceu em 1469, em Alcochete e faleceu em 1521, em Lisboa. Décimo quarto rei de Portugal (1495-1521), é conhecido pelo cognome de "o Venturoso".

D. João III

Filho de D. Manuel I e de D. Maria de Castela, nasceu em 1503 em Lisboa, onde faleceu em 1557. Décimo quinto rei de Portugal (1521-1557), é conhecido pelo cognome de "o Piedoso".

D. Sebastião

Monarca português, filho do príncipe D. João e de D. Joana de Áustria, nasceu em 1554, em Lisboa, e morreu em 1578, em Alcácer Quibir. Décimo sexto rei de Portugal (1557-1578), é conhecido pelo cognome de "o Desejado".

Cardeal D. Henrique

Filho de D. Manuel e de D. Maria de Castela, nasceu em Lisboa em 1512. Educado para seguir a carreira eclesiástica, já aos 14 anos era prior comendatário de Santa Cruz de Coimbra e aos 20 anos encontrava-se à frente do arcebispado de Braga.

D. António, Prior do Crato

Nasceu em Lisboa, em 1531, sendo filho natural do infante D. Luís e neto do rei D. Manuel I. Estudou em Coimbra, onde se licenciou em Artes em 1551, e estudou também Teologia em Évora, com os Jesuítas.

Retirado de: Infopédia (s.d.). Segunda Dinastia. Porto Editora.

2. Transcreve, do texto, um antónimo para cada uma das palavras:
 - a) Velho: _____
 - b) Acaba-se: _____
 - c) Viveu: _____
 - d) Má: _____
 - e) Atrás: _____

3. Selecciona a opção correta para completar as frases a seguir:
 - 3.1. As palavras *D. João I* e *D. Duarte* são...
 - a) da família de palavras de *Segunda Dinastia*.
 - b) sinónimas de *Segunda Dinastia*.
 - c) antónimas de *Segunda Dinastia*.
 - d) do campo lexical de *Segunda Dinastia*.

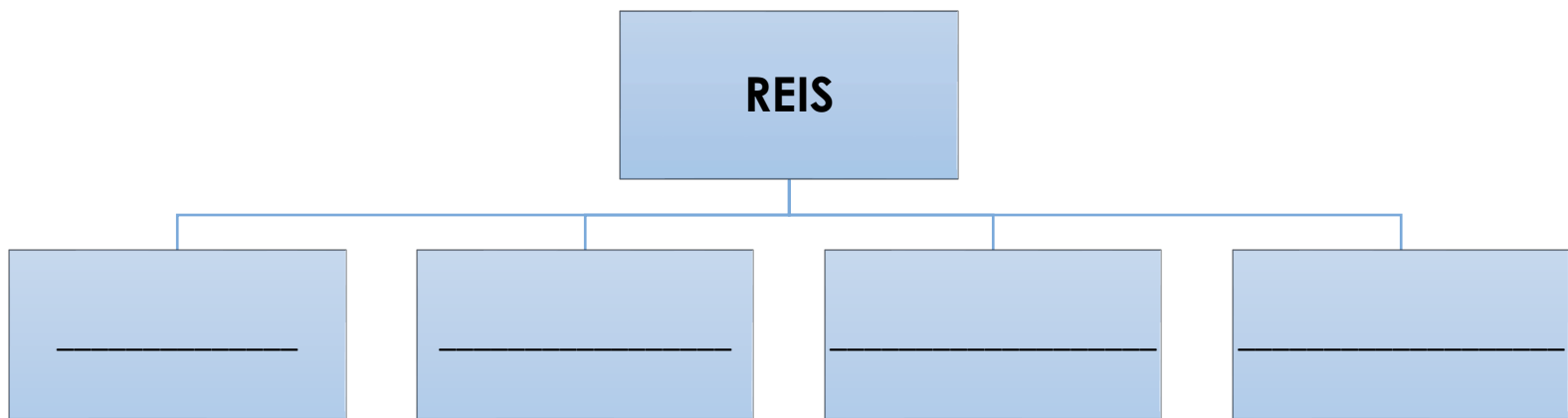
 - 3.2. As palavras *Sintra* e *Braga* são...
 - a) partes de *Portugal*.
 - b) da mesma família de palavras.
 - c) sinónimas entre si.
 - d) partes de cidade.

3.3. Um sinónimo de *rei* é...

- a) real.
- b) monarca.
- c) dinastia.
- d) rainha.

4. Constrói, com duas palavras do texto e duas que conheças, a família de palavras de *rei*.

5. Preenche o esquema com os reis da Segunda Dinastia:



Anexo H: Laboratório Gramatical- Campo Lexical

Atividade 14 O que é o campo lexical?

Objetivos

- > Identificar o campo lexical das palavras.
- > Construir campos lexicais de palavras.
- > Mobilizar palavras de um campo lexical em situações de expressão oral ou escrita.

Etapa 1 Vamos descobrir relações entre palavras.

1. Das palavras abaixo, seleciona aquelas que te parecem estar relacionadas.

bola	sopa	jogador	
candeeiro	estádio	nuvens	árbitro
equipa	caderno	baliza	mesa

1.1 Explica que relação encontraste entre essas palavras.

.....

.....

Etapa 2 Vamos estabelecer relações entre palavras.

2. Lê as palavras seguintes e agrupa-as de modo adequado.

folhas	toalha	passarinhos	árvores	flores
chapéu de sol	areia	mar	ondas	barco
plantas	braceadeiras	fato de banho	ramos	terra

PRAIA

BOSQUE



2.1 Assinala com X o critério que seguiste para arrumar as palavras acima.

- As palavras estão relacionadas com cada um dos espaços: praia e bosque.
- As palavras são parecidas umas com as outras.

51

- 2.2 Como vês, é possível formar grupos se as palavras estiverem relacionadas com um determinado assunto. Se pensares na palavra escrita, de que outras palavras relacionadas com ela te lembras? Escreve-as abaixo.

.....
.....

- 2.3 O que podes concluir? Completa.

É possível agrupar as palavras sempre que estas forem sobre o mesmo Assim, podemos dizer que estas palavras estão relacionadas porque se referem ao mesmo domínio.

Ao conjunto de palavras que estão relacionadas com um determinado assunto dá-se o nome de **campo lexical**. Ao construirmos campos lexicais aprendemos mais palavras e podemos enriquecer os nossos textos com as palavras que conhecemos.

Etapa 3 Vamos aprender um pouco mais!

3. Relê as palavras da etapa 1. Completa.

Todas as palavras pertencem à classe dos

4. Observa o campo lexical de escola.

avallar

secretária

escola

estudar

professor

livro



- 4.1 Assinala com X a opção correta.

- Todas as palavras são nomes.
 Nem todas as palavras são nomes.

- 4.2 A que classe pertencem algumas das palavras acima?

.....


- 4.3 Transcreve-as.

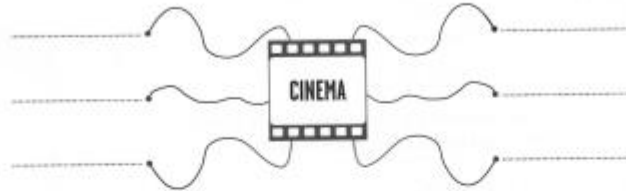
- 4.4 O que podes concluir? Completa.


O campo lexical de uma palavra pode ter palavras de diferentes

Palavras que pertencem a classes diferentes podem integrar o mesmo campo lexical.

Etapas 4 Vamos praticar!

 **5.** Recorda e pesquisa palavras relacionadas com cinema e regista-as abaixo, construindo um campo lexical. Podes pesquisar em livros ou na Internet, se precisares.



 **5.1** Agora, escreve um pequeno texto sobre o cinema, em que apliques as palavras que incluíste no campo lexical.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

APRENDI QUE...



- ✓ o campo lexical é o conjunto de palavras que se relacionam com um dado assunto;
- ✓ estas palavras podem pertencer a classes diferentes;
- ✓ aprendo novas palavras quando construo campos lexicais;
- ✓ posso enriquecer os meus textos com as palavras que fazem parte de um campo lexical.

Anexo I: Laboratório Gramatical- família de palavras

Atividade 14 As palavras têm família?

Objetivo
> Identificar famílias de palavras.

Etapa 1

1. Esta é a família do Manuel. Para além dos pais, ele tem mais dois irmãos.

1.1 Assinala com X a opção correta.

- Nesta família, os irmãos são todos parecidos.
- Nesta família, os irmãos não se parecem uns com os outros.



Etapa 2

2. Repara neste grupo de palavras.

escola escolaridade
escolar escolarização

2.1 Achas que pertencem à mesma família de palavras?

2.2 Têm algum elemento comum? Qual?

O elemento comum que encontraste chama-se **radical**. A **família de palavras** é um conjunto de palavras, derivadas ou compostas, formadas a partir do mesmo radical.

5 Responde às seguintes questões.

3.1 Liga as palavras, associando as que pertencem à mesma família. Segue o exemplo.



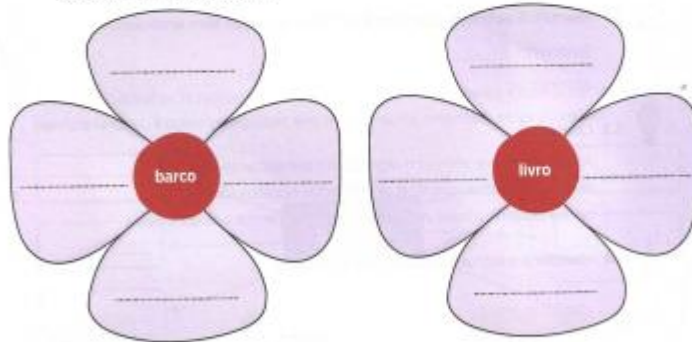
3.2 Cria três frases com palavras da lista acima.

.....

.....

.....

3.3 Completa os espaços com palavras da mesma família. Se precisares, faz uma pesquisa num dicionário.



APRENDI QUE...

- ✓ muitas palavras organizam-se em famílias;
- ✓ a família de palavras é um conjunto de palavras, derivadas ou compostas, formadas a partir do mesmo radical.

Anexo J: Laboratório Gramatical- família de palavras 2.º ano

Atividade 15 As palavras também têm família?

Objetivos

- > Identificar e formar famílias de palavras.
- > Aumentar o repertório lexical (vocabulário).
- > Enriquecer o vocabulário usado em situações de expressão oral ou escrita.

Etapas
Etapas 1 Não são só os humanos e os animais que têm famílias! Será que as palavras também se podem organizar em famílias?

1. Observa os conjuntos abaixo.



1.1 Qual poderia ser considerado uma família? Assinala com X.

- Grupo I Grupo II

1.2 Assinala com X o motivo da tua escolha.

- Nesta família, todos os elementos são parecidos.
 Nesta família, os elementos não se parecem uns com os outros.

Etapas 2 Agora, vamos ver o que se passa com as palavras!

2. Observa os seguintes grupos de palavras.

GRUPO I cabeça cabecinha cabecilha cabeçudo	GRUPO II mar maresia marítimo marinheiro	GRUPO III barco erva mota cama
--	---	---







2.1 Assinala com X os grupos que podem ser considerados uma família.

- Grupo I Grupo II Grupo III

2.2 Assinala com X o motivo da tua escolha.


- Todas as palavras são parecidas.
 As palavras não se parecem umas com as outras.

-  **2.3** Indica por que motivo as palavras são parecidas. Assinala com X.
- Porque têm uma parte inicial igual. Porque têm uma parte final igual.
-  **2.4** Achas que pertencem à mesma família de palavras?
- Sim. Não.
-  **2.5** Qual é o elemento em comum nos grupos que referiste?
- Grupo I: Grupo II:
-  **2.6** O que podes concluir? Completa.
- Há palavras que pertencem à mesma Estas palavras têm uma parte que é igual.

Há palavras que pertencem à mesma família. A família de palavras é um conjunto de palavras formadas a partir de um elemento comum. Este elemento chama-se radical.

Etapo 3 Agora, vamos juntar as palavras em família!

-  **3.** Faz a correspondência associando palavras da mesma família. Segue o exemplo.
- | | | | | |
|--------|---|------------|---|------------|
| flor | • | cavaleiro | • | amanhecer |
| cavalo | • | nublado | • | cavalgar |
| manhã | • | manhãzinha | • | florescer |
| nuvem | • | florista | • | nuvenzinha |
- (Note: Lines connect 'flor' to 'florista' and 'manhã' to 'manhãzinha'.)*

-  **3.1** Cria três frases com palavras da lista acima.
-
-
-

-  **3.2** Sublinha as palavras que pertencem à família da palavra *noite*.
- anotecer noitada nortenho
- noitinha nocivo norte

APRENDI QUE...



- ✓ muitas palavras podem ser organizadas em famílias;
- ✓ uma família de palavras é um conjunto de palavras formadas a partir de um elemento comum (radical) ou palavra.

Anexo K: Laboratório Gramatical- Ficheiros de funcionamento da língua

Ficheiro de Funcionamento da Língua	Nº 1
Família de Palavras	

EXEMPLO

Vento → ventania, ventosa.

Vidro → vidreiro, vidraria.

Livro → livraria, livreiro.

Nuvem → nuvenzinha, nuvenzita.

1 – Descobre a palavra que deu origem a cada família de palavras.

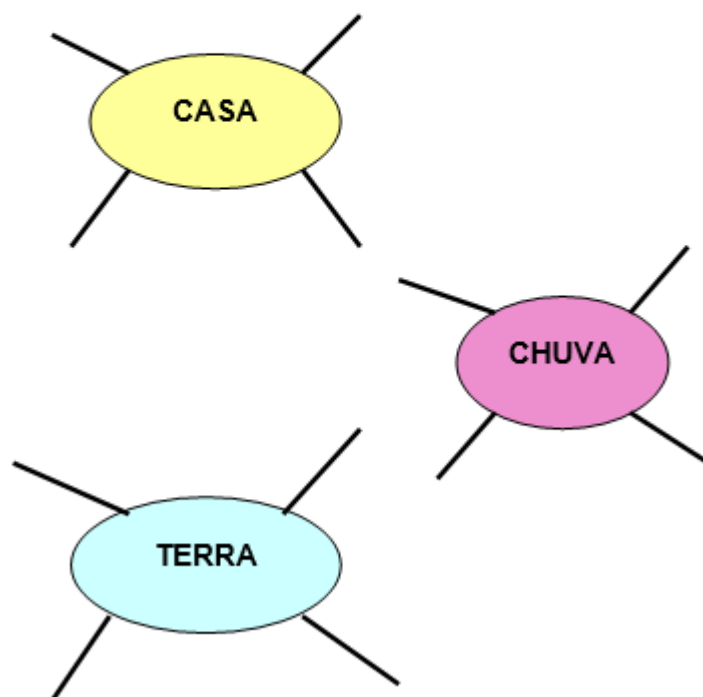
Vidraria, vidreiro, vidraça

Camisolinha, camisolão

Leitaria, leitoso, leiteiro

Carroça, carripa, carrito

1. Escreve palavras da família de:



Ficheiro de Funcionamento da Língua	Nº 3
Família de Palavras	

1. Completa com palavras da mesma família.

casa ⇒

flor ⇒

2. Descobre a palavra que deu origem a cada conjunto de palavras.

ventania ventoinha ventoso

pedregulho pedrinha pedreiro

Ficheiro de Funcionamento da Língua	Nº 4
Família de Palavras	

1. Escreve as palavras no lugar correcto, formando famílias de palavras.

papalão	noitinha	pequenino
habitação	anoitecer	habitar
papalaria		pequenez

habitante	pequeno	noite	papel
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

2. Descobre os intrusos da família de palavras de palhaço.

Palhacinho	Palhaçada
Palhota	Palha
Circo	Palhacito

Observa a lista de palavras que pertencem ao campo
lexical de alimentação

- Pão
- Manteiga
- Chouriço
- Fruta

1. Escreve palavras do campo lexical de praia



2. Observa esta lista de palavras do campo lexical de
Cozinha. Descobre os intrusos.

Panela	Lápis
Camisola	Garfo
Bota	Prato
Fogão	Gato



Escreve palavras do campo lexical de Carnaval.


Anexo L: Laboratório Gramatical- Relações entre Palavras

17

Como se relacionam as palavras?

Objetivo

> Estabelecer relações entre palavras.



Atividade 1 Vamos investigar ligações entre palavras!

1. Repara nas palavras seguintes.

animal
 árvore
 flor
 desporto

sobretudo
 gato
 futebol
 rosa

1.1 Consegues estabelecer uma ligação entre as palavras da caixa da esquerda e as palavras da caixa da direita?

Sim. Não.

1.2 Copia as palavras acima. Segue o exemplo.

animal	gato

1.3 Explica por que motivo associaste essas palavras. Assinala com X a opção correta.

As palavras não estão relacionadas.

As palavras têm uma ligação porque há uma palavra mais geral e outra mais específica.

1.4 O que podes concluir? Completa.

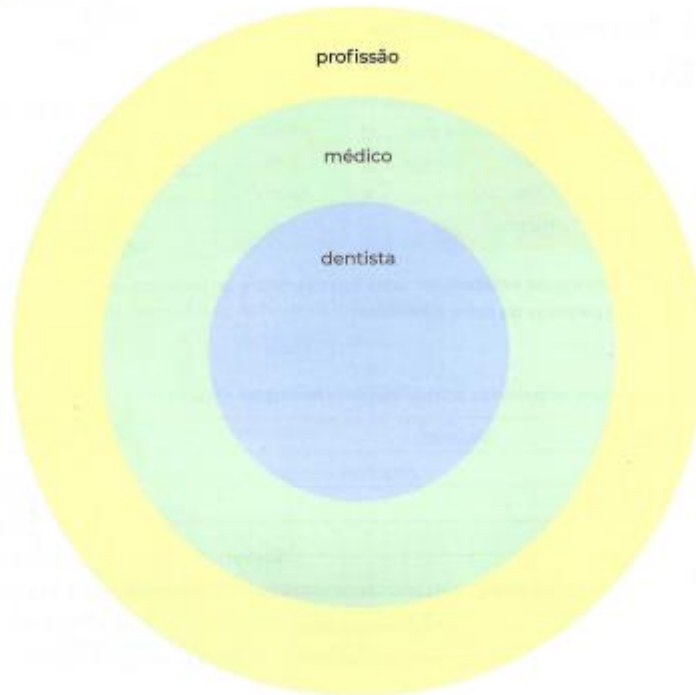
É fácil estabelecer relações entre palavras. Posso ligar palavras com um sentido mais geral, como animal, ou a outras com um sentido mais específico, como gato, ou

É possível estabelecer relações entre palavras. Por exemplo, há palavras com um sentido mais geral e outras com um sentido mais específico.

2. Repara, agora, nestas palavras.

profissão	médico	dentista
pais	cidade	freguesia
frase	palavra	silaba

2.1 Escreve as palavras nos vários círculos, de acordo com o exemplo.




2.2 Consegues estabelecer uma ligação entre as palavras?

Sim.

Não.

2.3 O que podes concluir? Completa.

É possível estabelecer relações entre palavras. Posso relacionar mais do que duas palavras, partindo de um sentido mais para um sentido mais específico.

 3. Para cada palavra abaixo, indica uma outra que tenha um sentido mais específico.


Fruta →

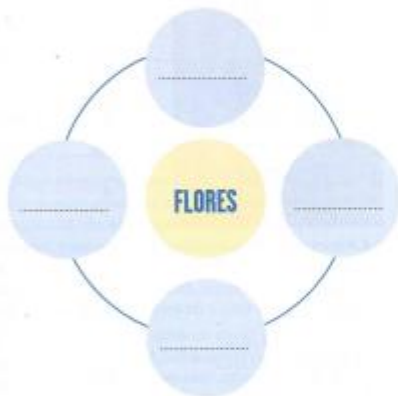
Vestuário →

Animal →

Transporte →

Cor →

 4. Completa os esquemas abaixo com os nomes de várias flores e pássaros. Se precisares de ajuda, podes pesquisar em livros ou na Internet, por exemplo. Também podes perguntar aos teus amigos e familiares quais são as suas flores preferidas ou os pássaros de que mais gostam.



APRENDI QUE...



- ✓ é possível estabelecer relações entre palavras;
- ✓ há palavras com um sentido mais geral e outras com um sentido mais específico.

Anexo M: Laboratório Gramatical- Sinónimos e Antónimos

Atividade 13 Como posso referir a mesma ideia e ideias opostas?

Objetivos

- > Identificar diferentes sinónimos e antónimos.
- > Usar sinónimos e antónimos de forma adequada.

Etapa 1 Vamos ver de que forma algumas palavras se relacionam entre si.

1. Observa as palavras dos dois grupos.

Grupo A: feliz/contente alto/elevado preto/negro limpo/aseado
Grupo B: limpo/sujo feliz/triste alto/baixo largo/estreito

1.1 Em cada um dos grupos, as palavras estão relacionadas entre si?
 Sim. Não.

1.2 Que relações encontras entre as palavras?
* No grupo A: _____
No grupo B: _____

Etapa 2 Para dizermos as mesmas ideias sem nos repetirmos é preciso conhecer muitas palavras.

2. Observa as frases seguintes e assinala as palavras que têm um significado semelhante.

A. O dia está belo.
B. O dia está lindo.
C. O dia está bonito.

2.1 Consegues pensar em mais palavras com um sentido idêntico? Completa.

a. O dia está _____
b. O dia está _____

2.2 O que podes concluir? Completa.

Diferentes palavras podem ser usadas para dizer a _____ ideia.
Assim, podemos tornar as nossas frases mais ricas.

As palavras que têm um significado semelhante são designadas de **sinónimos** ou **palavras sinónimas**. Podemos recorrer a sinónimos para tornar os nossos textos mais ricos.



3. Lê o texto com atenção.

O Afonso e o Bernardo são gémeos, mas isso não significa que estejam sempre de acordo. Na verdade, discutem quase todos os dias por coisas insignificantes. Por exemplo, ontem, quando acordaram, o Afonso disse que estava frio e o Bernardo disse que estava calor. O Afonso dormiu mal, mas o irmão dormiu bem. Quando a mãe os chamou para o pequeno-almoço, o Bernardo disse que os cereais estavam ótimos, já o irmão achou-os péssimos. A mãe, que já não aguentava mais, mandou-os para o quarto, dizendo:

– O vosso quarto está sujo! Quero-o limpo em meia hora!

E assim os irmãos, tristes, subiram as escadas em direção ao quarto, prometendo um ao outro que à tarde estariam felizes. E juntos!



3.1 Sublinha as palavras que exprimem ideias contrárias.



3.2 Copia essas palavras para a tabela. Segue o exemplo.

frio	calor



3.3 Escreve cinco frases em que utilizes as palavras da tabela anterior.

.....

.....

.....

.....

.....



3.4 Assinala com X a opção que completa a frase.

Quando queremos exprimir ideias contrárias, usamos...

- palavras com um significado semelhante.
- palavras com um significado oposto.



3.5 Completa.

Os textos ficam mais ricos, interessantes e menos repetitivos se usarmos vários sinónimos e

As palavras que têm um significado oposto são designadas de **antónimos** ou **palavras antónimas**. Podemos recorrer a antónimos para expressar ideias contrárias.

4. Rodeia o intruso em cada um dos seguintes conjuntos.

CONJUNTO A

generoso
bondoso
amigável
aborrecido

CONJUNTO B

bonito
belo
triste
lindo

CONJUNTO C

caminhar
andar
saber
percorrer

5. Liga os antónimos.

- | | | |
|-------------|---|------------|
| baixo | • | desleal |
| leal | • | preguiçoso |
| trabalhador | • | atrasado |
| simpático | • | alto |
| pontual | • | antipático |

6. Escreve um sinónimo e um antónimo para cada palavra dada. Se precisares de ajuda, consulta um dicionário.

	Sinónimo	Antónimo
claro		
triste		
sábio		
sussurrar		

APRENDI QUE...



- ✓ as palavras que têm um significado semelhante são designadas de **sinónimos** ou **palavras sinónimas**;
- ✓ as palavras que têm um significado oposto são designadas de **antónimos** ou **palavras antónimas**;
- ✓ posso enriquecer as minhas frases e os meus textos se conhecer e usar palavras sinónimas e palavras antónimas.

Anexo N: Grelhas de Excel com os resultados

Recolha Inicial:

Alunos/Indicadores	C	F	G	JP	MM	Rf	Rt	Rg	Rq	Si	So
Reconhecimento de conceitos	2	2	2	F	2	F	2	2	2	F	1
Transcrição de sinónimos/antónimos	1	2	2	F	2	F	2	3	2	F	1
Identificação de relações entre palavras	1	2	1	F	1	F	2	2	2	F	1
Construção de campo lexical	0	2	3	F	0	F	3	3	2	F	1
Construção de família de palavras	2	3	1	F	3	F	3	3	3	F	3
Relacionamento hierarquico	2	3	1	F	3	F	3	3	3	F	3
Relacionamento parte/todo	2	3	2	F	2	F	3	2	2	F	2
Mobilização de conhecimento para outras áreas do saber	2	2	2	F	2	F	2	2	2	F	2

Níveis/Indicadores	0	1	2	3
Transcrição de sinónimos/antónimos	0%	25%	62,50%	12,50%
Construção de campo lexical	0%	17,00%	33%	50,00%
Construção de família de palavras	0%	12,50%	12,50%	75%
Relacionamento hierarquico	0%	12,50%	12,50%	75%
Relacionamento parte/todo	0%	0%	75%	25%

Níveis/Indicadores	1	2
Reconhecimento de conceitos	12,50%	87,50%
Identificação de relações entre palavras	50%	50%
Mobilização de conhecimento para outras áreas do saber	0%	100%

Níveis	Níveis
0 Não fez	1 Errado
1 Fez, sem sucesso	2 Certo
2 Fez, com falhas	
3 Fez, com sucesso	

Recolha Intermédia:

Alunos/Indicadores	C	F	G	JP	MM	Rf	Rt	Rg	Rq	Si	So
Relacionamento hierarquico	F	3	F	F	F	F	3	3	2	F	2
Relacionamento parte/todo	F	2	F	F	F	F	2	1	2	F	1
Mobilização de conhecimento para outras áreas do saber	F	NF	F	F	F	F	NF	NF	2	F	1

Níveis/Indicadores	0	1	2	3
Relacionamento hierarquico	0%	0%	40%	60%
Relacionamento parte/todo	0%	40%	60%	0%
Níveis/Indicadores	0	1	2	3
Mobilização de conhecimento para outras áreas do saber	0%	50%	50%	0%

Níveis		Níveis	
1	Fez, sem sucesso	1	Escreve um parágrafo em que não utiliza relações
2	Fez, com falhas	2	Escreve um parágrafo bem estruturado e utiliza 1 ou 2 relações
3	Fez, com sucesso	3	Escreve um parágrafo bem estruturado e utiliza 3 ou 4 relações

Recolha Final:

Alunos/Indicadores	C	F	G	JP	MM	Rf	Rt	Rg	Rq	Si	So
Reconhecimento de conceitos	1	F	1	NF	NF	F	2	2	NF	NF	NF
Transcrição de sinónimos/antónimos	2	F	2	NF	2	F	2	2	2	2	NF
Identificação de relações entre palavras	NF	F	2	NF	2	F	2	2	2	2	2
Construção de família de palavras	3	F	3	1	1	F	3	2	1	NF	1
Relacionamento hierarquico	3	F	3	3	3	F	3	3	3	3	3
Mobilização de conhecimento para outras áreas do saber	1	F	3	NF	NF	F	1	2	1	3	NF

Níveis/Indicadores	0	1	2	3
Transcrição de sinónimos/antónimos	0%	0%	100%	0%
Construção de família de palavras	0%	50%	12.5%	37.5%
Relacionamento hierarquico	0%	0%	0%	100%

Níveis/Indicadores	1	2
Reconhecimento de conceitos	50%	50%
Identificação de relações entre palavras	0%	100%

Níveis/Indicadores	0	1	2	3
Mobilização de conhecimento para outras áreas do saber	0%	50%	17%	33%

Níveis	Níveis	Níveis
0 Não fez	1 Errado/Não fez	0 Não escreve
1 Fez, sem sucesso	2 Certo	1 Escreve um parágrafo em que não utiliza relações
2 Fez, com falhas		2 Escreve um parágrafo bem estruturado e utiliza 1 relação
3 Fez, com sucesso		3 Escreve um parágrafo bem estruturado e utiliza 2 ou 3 relações