

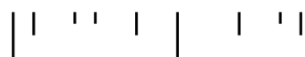


CONHECIMENTO LEXICAL E SEMÂNTICO: PERCURSO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO NO 1.º CEB.

Sara Moniz Botelho de Ornelas Teixeira

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

2024-2025



CONHECIMENTO LEXICAL E SEMÂNTICO: PERCURSO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO NO 1.º CEB.

Sara Moniz Botelho de Ornelas Teixeira

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

Orientadora: Professora Doutora Patrícia Ferreira

Júri

Presidente: Professora Doutora Cristina Cruz
Arguente: Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues
Orientadora: Professora Doutora Patrícia Ferreira

2024-2025

| ' ' | | ' ' |

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, integrante do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

O documento organiza-se em duas grandes partes, uma dedicada à caracterização e reflexão sobre as práticas desenvolvidas nos dois ciclos de ensino e outra centrada no estudo empírico desenvolvido no 1.º CEB.

O estudo incide sobre o conhecimento lexical e semântico, apresentando o percurso de intervenção e investigação desenvolvido com uma turma do 3.º ano de escolaridade, com os objetivos gerais: (i) Aferir o conhecimento sobre redes lexicais e semânticas relativamente às relações de hierarquia, parte-todo, sinonímia, antonímia, campo lexical e família de palavras; (ii) Verificar a influência de uma sequência didática sobre o conhecimento lexical e semântico; (iii) Equacionar a adequação de estratégias/percursos didático-pedagógicos utilizados durante a intervenção e outras estratégias complementares para a construção de conhecimento lexical e semântico.

Perante a temática em estudo, recorreu-se a uma metodologia predominantemente qualitativa, orientada pelos princípios da Investigação-Ação. Verificou-se o efeito positivo que uma sequência didática centrada em percursos indutivos e reflexivos pode exercer sobre as aprendizagens dos alunos, relativamente ao seu conhecimento lexical e semântico.

Palavras-chave: Conhecimento Lexical e Semântico, Relações Lexicais e Semânticas, Sequência Didática, Laboratórios Gramaticais, Leitura.

ABSTRACT

The following report was developed within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice II, part of the Master's Degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education at the Lisbon School of Education.

The document is organized into two main parts, one dedicated to characterizing and reflecting on the practices develops in the two teaching cycles and the other focusing on the empirical study carried out in the 1st cycle.

The study focuses on lexical and semantic knowledge, presenting the course of intervention and research carried out in a 3rd grade class and its general objectives were: (i) To assess knowledge of lexical and semantic networks in terms of hierarchy, part-whole, synonymy, antonymy, lexical field and word family relationships; (ii) To verify the influence of a didactic sequence on lexical and semantic knowledge; (iii) To consider the suitability of didactic-pedagogical strategies/resources used during the intervention and other complementary strategies for building lexical and semantic knowledge.

In view of the subject under study, a predominantly qualitative methodology was used, guided by the principles of Action Research. The positive effect that a didactic sequence centered on inductive and reflective paths can have on students' learning of lexical and semantic knowledge was verified.

Keywords: Lexical and Semantic Knowledge, Lexical and Semantic Relationships, Didactic Sequence, Grammer Labs, Reading.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
1.ª PARTE.....	4
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	5
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	6
2.1.1. A instituição.....	6
2.1.2. A turma.....	7
2.1.3. A ação pedagógica da professora cooperante.....	8
2.2. Problemática de intervenção	9
2.2.1. Problemática e objetivos gerais	9
2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular	9
2.2.3. Processos de avaliação e regulação	10
3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	12
3.1. Caracterização do contexto socioeducativo	13
3.1.1. A instituição.....	13
3.1.2. As turmas	14
3.1.3. A ação pedagógica dos professores cooperantes.....	15
3.2. Problemática de intervenção	16
3.2.1. Problemática e objetivos gerais	16
3.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular	17
3.2.3. Processo de avaliação e regulação.....	17
4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA EM AMBOS OS CICLOS.....	20
2.ª PARTE.....	25
5. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	26
6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	29
6.1. Conhecimento Lexical e Semântico.....	30

6.2. A influência do conhecimento lexical nas outras competências linguísticas: O caso especial da leitura	35
7. METODOLOGIA.....	39
7.1. Caracterização do contexto e dos participantes.....	40
7.2. Opções metodológicas.....	41
7.2.1. Natureza do estudo.....	41
7.2.2. Design do estudo.....	42
7.2.3. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados.....	45
7.2.4. Princípios éticos da investigação.....	49
8. RESULTADOS	50
8.1. Análise dos resultados.....	51
8.1.1. Objetivo de investigação 1: <i>Aferir o conhecimento sobre redes lexicais e semânticas relativamente às relações de hierarquia, parte-todo, sinonímia, antonímia, campo lexical e família de palavras</i>	51
8.1.2. Objetivo de investigação 2: <i>Verificar a influência de uma sequência didática sobre o conhecimento lexical e semântico</i>	61
8.1.3. Objetivo de investigação 3: <i>Equacionar a adequação de estratégias/percursos didático-pedagógicos para a construção de conhecimento lexical e semântico</i>	68
9. CONCLUSÕES.....	72
REFLEXÃO FINAL.....	77
REFERÊNCIAS.....	81
ANEXOS	86
Anexo A. Guião de recolha inicial.....	87
Anexo B. Laboratório Hierarquia e Parte-Todo.....	93
Anexo C. Laboratório Família de Palavras.....	99
Anexo D. Laboratório Campo Lexical	101
Anexo E. Laboratório Sinónimos e Antónimos.....	104
Anexo F. Guião de recolha final	107

Anexo G. Grelhas de análise das respostas.....	112
Guião de recolha inicial.....	112
Laboratório de Hierarquia e Parte-Todo.....	113
Laboratório de Família de Palavras.....	114
Laboratório Campo Lexical.....	115
Laboratório Sinónimos e Antónimos.....	116
Guião de recolha final.....	117
Anexo H. “A Lenda da Europa” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada	118
Anexo I. “A Lenda dos Nove Irmãos” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada	120
Anexo J. Textos retirados da obra <i>Que desperdício! Como reduzir o lixo e proteger o nosso planeta</i> de Jess French	121
Anexo K. Respostas obtidas ao papel dos Círculos de Leitura, Senhor das Palavras.....	128
Anexo L. Respostas obtidas ao papel dos Círculos de Leitura, Animador da Discussão	131
Anexo M. Respostas obtidas ao papel dos Círculos de Leitura, Ilustrador	133

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Comparação das percentagens por níveis relativas à categoria "Definição de conceitos" nos guiões de recolha inicial e final.....	62
Figura 2 - Comparação das percentagens por níveis relativas à categoria "Seleção de antónimos" nos guiões de recolha inicial e final	63
Figura 3 - Comparação das percentagens por níveis relativas à categoria "Mobilização de sinónimos" nos guiões de recolha inicial e final	64
Figura 4 - Comparação das percentagens por níveis relativas à categoria "Mobilização de famílias de palavras" nos guiões de recolha inicial e final.....	65
Figura 5 - Comparação das percentagens por níveis relativas à categoria "Mobilização de campos lexicais" nos guiões de recolha inicial e final	65
Figura 6 - Comparação das percentagens por níveis relativas à categoria "Relação parte-todo" nos guiões de recolha inicial e final	66
Figura 7 - Comparação das percentagens por níveis relativas à categoria "Relação hierárquica" nos guiões de recolha inicial e final	67

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Relação entre os objetivos gerais e as estratégias globais de intervenção no 2.º CEB.	17
Tabela 2 - Plano de ação.....	44
Tabela 3 - Percentagens de respostas por nível em cada categoria na recolha inicial	52
Tabela 4 - Percentagens de respostas por nível a cada categoria na etapa das relações de hierarquia.....	55
Tabela 5 - Percentagens de respostas por nível a cada categoria na etapa das relações de parte-todo.....	55
Tabela 6 - Percentagens de respostas por nível a cada categoria no laboratório da família de palavras	56
Tabela 7 - Percentagens de respostas por nível a cada categoria no laboratório do campo lexical	57
Tabela 8 - Percentagens de respostas por nível a cada categoria no laboratório dos sinónimos e antónimos	58
Tabela 9 - Percentagens de respostas por nível em cada categoria na recolha final	59
Tabela 10 - Tabela-síntese das conclusões do estudo	75

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB: Ciclo do Ensino Básico

ESELx: Escola Superior de Educação de Lisboa

HGP: História e Geografia de Portugal

IA: Investigação-ação

PES II: Prática de Ensino Supervisionada II

PIEF: Programa Integrado de Educação e Formação

TEIP: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UC: Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB, sendo este parte integrante da formação profissionalizante na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx).

Com o propósito de fornecer aos estudantes a oportunidade de experienciar e observar as problemáticas emergente da ação docente, bem como desenvolver processos de reflexão e de intervenção com vista à sua solução, a PES II divide-se entre as práticas do 1.º e do 2.º CEB. De igual modo, tenciona-se promover uma apropriação progressiva das diversas dimensões do papel e das funções de um professor em cada um desses ciclos, preparando-os para o seu futuro profissional.

No sentido de apresentar o trajeto percorrido ao longo de toda a intervenção, o relatório encontra-se organizado em duas grandes partes, uma direcionada para a apresentação da prática desenvolvida nos dois níveis de ensino e outra centrada no estudo desenvolvido num dos contextos de estágio, concretamente com uma turma do 3.º ano de escolaridade. A investigação realizada centrou-se nas relações lexicais e semânticas entre palavras e favoreceu a problematização do impacto de uma intervenção didático-pedagógica centrada numa abordagem indutiva, reflexiva e construtivista da gramática (Ferreira, 2014) sobre as aprendizagens dos alunos nos domínios-alvo, delineada tendo em consideração a avaliação diagnóstica realizada no contexto de estágio, mas também os aspetos críticos no conhecimento gramatical de estudantes portugueses evidenciados por vários estudos (Costa et al. 2011).

A primeira parte estrutura-se em três capítulos, nomeadamente: (i) a descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB; (ii) a descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB; e (iii) a análise crítica da prática realizada em ambos os ciclos.

No que concerne à descrição da prática desenvolvida, serão apresentados as instituições, os professores cooperantes e as turmas com as quais decorreu a intervenção, salientando as potencialidades e fragilidades que originaram as problemáticas de intervenção desenvolvidas, bem como os objetivos e estratégias traçados. Por sua vez, a

análise crítica das práticas contará com uma comparação entre alguns dos aspetos vivenciados em ambas as práticas.

A segunda parte contempla a investigação desenvolvida no contexto do 1.º CEB com uma turma do 3.º ano de escolaridade. Esta parte divide-se em cinco capítulos, nomeadamente: (i) a apresentação do estudo, em que serão apresentados o objeto de estudo, os objetivos gerais e a questão geral de investigação; (ii) a fundamentação teórica, em que é apresentado o quadro conceptual do tema, suportado pela devida revisão bibliográfica; (iii) a metodologia, em que são apresentados o contexto e as opções metodológicas que orientaram o estudo e os princípios éticos pelos quais o mesmo se regeu; (iv) os resultados, que contempla a apresentação e discussão dos resultados atingidos, de acordo com os objetivos definidos e o enquadramento teórico e metodológico; e, ainda (v) as conclusões do estudo, capítulo em que, além das conclusões que emergiram da investigação, são abordados também os principais constrangimentos vivenciados durante o processo investigativo.

No final, encontra-se uma reflexão final não só sobre o relatório, mas principalmente sobre todo o percurso desenvolvido na PES II e a maneira como este contribuiu para o meu crescimento profissional e pessoal.

Em último lugar, surgem as referências utilizadas para o desenvolvimento do estudo e os anexos que complementam o trabalho.

1. a PARTE

| ' ' | | ' ' |

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

| " | | " |

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

2.1.1. A instituição

A prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB realizou-se numa instituição de ensino público, inserida num agrupamento composto por quatro estabelecimentos de educação e ensino, desde o Jardim de Infância até ao 3.º CEB.

Uma vez que a escola se encontra localizada entre um tecido urbano degradado e uma área em transformação, à semelhança dos restantes estabelecimentos do agrupamento, a sua população caracteriza-se por uma forte heterogeneidade, resultante de contextos marcados por problemas económicos, sociais e de exclusão. Face a estas características, o Ministério da Educação integrou o agrupamento no Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) em janeiro de 2012.

Dada a diversidade cultural presente nas diversas escolas do agrupamento, este, segundo a informação que consta do Projeto Educativo, tem como missão proporcionar a cada indivíduo que o frequente a igualdade de oportunidades a um ensino de qualidade e a experiências de aprendizagem que lhe permitam adquirir e desenvolver as competências necessárias ao seu crescimento intelectual e pessoal. Deste modo, o agrupamento procura formar cidadãos conscientes e participativos na sociedade em que se inserem, orientando as suas ações mediante valores como o respeito, a tolerância, a solidariedade, a responsabilidade, a cooperação, o rigor, a exigência e a qualidade.

Com o propósito de tornar a escola um polo de referência a toda a comunidade educativa, norteado para a melhoria das aprendizagens e para a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades do contexto e dos seus intervenientes, a instituição procura promover um vasto leque de experiências e atividades que integrem a comunidade envolvente no quotidiano escolar. Assim, esta tenciona proporcionar aos seus alunos o maior número possível de vivências e contribuir para o seu desenvolvimento integral.

No que diz respeito ao espaço físico da instituição, a mesma é composta por dois blocos geminados, separados por um refeitório. Um dos blocos reúne as salas do 1.º CEB, a sala de professores, o gabinete da coordenação, o gabinete de educação especial, a sala de robótica e ainda a biblioteca. Por sua vez, o bloco oposto acolhe as salas do Jardim de Infância. O espaço exterior da escola, encontra-se dividido em dois recreios, um que integra um campo multidesportivo e múltiplas zonas de convívio e outro com um parque

infantil e zonas de convívio adicionais. Por fim, nas traseiras da instituição, para além do recreio do Jardim de Infância, existe também uma horta pedagógica e um espaço denominado de “Cozinha na Natureza”, equipado com baloiços, loiças, uma cozinha e casa de brincar.

2.1.2. A turma

A prática pedagógica foi desenvolvida com uma turma do 3.º ano do 1.º CEB, composta por vinte e oito alunos, entre os quais treze eram do sexo masculino e quinze do sexo feminino, na faixa etária dos oito e nove anos. A mesma apresentava uma vasta diversidade sociocultural, sendo que uma aluna de nacionalidade indiana não possuía o português como língua materna, duas alunas provenientes da Rússia e da Ucrânia dominavam plenamente a língua, cinco alunos tinham nacionalidade brasileira e os restantes elementos nacionalidade portuguesa.

Simultaneamente, tratava-se de um grupo heterogéneo, com diferentes níveis de aprendizagem, interesse e maturidade, pelo que era necessária uma resposta pedagógica diferenciada e ajustada às necessidades específicas de cada aluno. Dois alunos encontravam-se abrangidos por medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão e quatro eram apoiados por medidas seletivas, ao abrigo do Decreto-Lei nº54/2018. Estes quatro alunos encontravam-se ainda em processo de iniciação às competências da leitura e da escrita, sendo que três alunos da turma ainda não decifravam e estavam a ser acompanhados através do método das 28 palavras.

No que concerne às potencialidades e fragilidades da turma, em primeiro lugar, destacam-se as potencialidades transversais a todas as disciplinas, como o gosto pelo trabalho colaborativo e a facilidade apresentada em estabelecer articulações entre os conteúdos das diversas áreas do saber. Em contrapartida, a gestão da frustração, a falta de tolerância e a resolução de conflitos demonstraram-se fortes obstáculos à concretização dos trabalhos de grupo e à convivência e ambiente positivo entre alunos em sala de aula.

Na área do Português, apesar do interesse revelado pela leitura, identificaram-se dificuldades acentuadas ao nível da compreensão leitora, o que, conseqüentemente, se refletia nas restantes áreas, nomeadamente o que diz respeito à análise e interpretação de

enunciados, à expressão de opiniões e à argumentação nas respostas fornecidas, bem como no uso adequado dos sinais de pontuação e da ortografia.

Relativamente à área de Matemática, os alunos evidenciavam-se pela sua facilidade na utilização de estratégias de cálculo mental diversificadas e ajustadas ao contexto. Contudo, face às dificuldades anteriormente mencionadas, apresentavam dificuldades na resolução de problemas, bem como na explicação do raciocínio utilizado para a sua concretização.

Ao nível do Estudo do Meio, a turma, na sua grande maioria, apresentava um nível de cultura geral elevado, o que lhes permitia a mobilização de diferentes conceitos e a criação de ligações entre os seus conhecimentos prévios e os conteúdos abordados. Adicionalmente, os seus elementos apresentavam um grande interesse e curiosidade por saber mais sobre o mundo em seu redor.

Por fim, no âmbito da Educação Artística e Educação Física, destacava-se a ampla criatividade e o envolvimento dos alunos na concretização de produções plásticas. No entanto, verificava-se a necessidade de melhorar o cumprimento de regras de jogo e o trabalho em equipa.

2.1.3. A ação pedagógica da professora cooperante

Nas palavras da professora cooperante da prática desenvolvida no 1.º CEB, esta assumia uma abordagem pedagógica de carácter flexível, isto é, a docente não estruturava a sua intervenção de acordo com uma sequência e tempos rígidos dos conteúdos programáticos a lecionar, mas optava por ajustá-los aos interesses e necessidades da turma. Na exploração das diferentes temáticas, esta privilegiava metodologias centradas no trabalho colaborativo e no trabalho de projeto, proporcionando uma aprendizagem por exploração e descoberta, na qual os alunos assumem um papel ativo na construção do seu conhecimento.

No caso dos alunos com dificuldades de aprendizagem persistentes, a docente promovia um acompanhamento mais individualizado e ajustado às necessidades específicas dos alunos em questão, auxiliando-se, sempre que necessário, do apoio dos professores de acompanhamento socioeducativo.

Embora a docente não atribuísse um grande peso às fichas de avaliação, por considerar que estas não refletem, de forma fidedigna, as capacidades e o percurso dos alunos, utilizava-as como um dos instrumentos de avaliação dos alunos, mas não o único. A avaliação das aprendizagens dos alunos assentava, principalmente, na observação diária e contínua do progresso individual de cada aluno, valorizando os aspetos como a atenção, a participação, o respeito e o modo de convivência com o outro ao longo do tempo letivo.

2.2. Problemática de intervenção

2.2.1. Problemática e objetivos gerais

Face às constatações efetuadas durante o período de observação, procurou-se formular uma problemática que, ao reforçar as potencialidades da turma, respondesse, de igual modo, às suas fragilidades. Com este propósito em mente, decidiu-se centrar a intervenção em torno da problemática *“De que forma a leitura pode influenciar a capacidade de argumentação e a consciência social dos alunos?”*.

A partir desta questão orientadora, foram definidos objetivos gerais de intervenção, transversais a qualquer área disciplinar e que pudessem ser desenvolvidos através de atividades e estratégias formuladas a partir dos gostos e das necessidades específicas dos alunos:

- (a) Melhorar as competências de comunicação;
- (b) Desenvolver a competência leitora e o vocabulário;
- (c) Fortalecer a consciência social e a relação interpessoal.

2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

No sentido de dar resposta às fragilidades identificadas e à problemática estabelecida, através das potencialidades e interesses dos alunos, organizou-se a intervenção em torno de temas semanais associados a dias comemorativos. Esta primeira estratégia teve como propósito, não só dar continuidade à ação pedagógica da professora cooperante, como também garantir a integração dos conteúdos programáticos de forma natural e

significativa, promovendo a concretização de aprendizagens interligadas e contextualizadas.

Em seguida, definiram-se como estratégias a aplicar na intervenção:

- A implementação de Tertúlias Dialógicas, que fomentassem a leitura de textos diversificados e a partilha de ideias e opiniões de forma clara e estruturada, como forma de desenvolver a argumentação dos alunos;
- A aplicação de laboratórios gramaticais, no sentido de expandir o repertório linguístico dos alunos, para que os mesmos se fossem apropriando dos novos vocábulos que iam conhecendo e os integrassem no seu discurso oral e escrito;
- A promoção do trabalho colaborativo e cooperativo entre os alunos da turma, a partir da realização de trabalhos de projeto, jogos de equipa e a execução de atividades experimentais em grupo.

2.2.3. Processos de avaliação e regulação

Com o propósito de alinhar a prática desenvolvida com a ação pedagógica da professora cooperante, e atendendo ao facto de a problemática definida pressupor o desenvolvimento de competências transversais às diversas áreas, optou-se por uma avaliação de cariz formativo e contínuo. Neste sentido, definiram-se como instrumentos de recolha prioritários as produções dos alunos e as grelhas de observação realizadas para cada estratégia implementada em sala de aula.

De modo a avaliar o primeiro objetivo foram delineados quatro indicadores de avaliação: (i) Comunica de forma clara e estruturada; (ii) Argumenta e contra-argumenta de forma coerente e fundamentada; (iii) Justifica as ideias com base em factos e raciocínio lógico; (iv) Utiliza vocabulário adequado. Por sua vez, para avaliar o segundo objetivo, definiram-se como indicadores: (i) Interpreta palavras em função do contexto; (ii) Seleciona informação de modo adequado; (iii) Identifica o tema global do texto; (iv) Mobiliza informação contida no texto; (v) Realiza uma apreciação crítica do material lido. Por último, a avaliação no terceiro objetivo baseou-se nos indicadores: (i) Respeita as opiniões e intervenções dos colegas; (ii) Expressa as suas opiniões de forma calma, clara e ponderada durante as atividades propostas; (iii) Demonstra compreensão, reconhecendo e validando as emoções dos colegas; (iv) Avalia o impacto das suas ações.

Para o preenchimento das grelhas de observação semanal, foi delineado um conjunto de critérios que refletissem a prestação dos alunos nos indicadores propostos para cada atividade: 1 – Nunca (Com falhas); 2 – Às vezes (Com algumas falhas); 3 – Sempre (Sem falhas); NO – Não Observado.

O primeiro objetivo, (a) *Melhorar as competências de comunicação*, evidenciou uma evolução positiva aos indicadores estabelecidos. Através da concretização de atividades de interpretação de textos diversos, momentos de discussão e partilha coletiva e, ainda, outras tarefas que pressupunham a apresentação e justificação das opiniões e/ou estratégias utilizadas na resolução de problemas, verificou-se um aumento da confiança dos alunos na participação oral e uma melhor organização do discurso e das ideias a transmitir.

Dado o enfoque atribuído ao primeiro e terceiro objetivo, o segundo objetivo, (b) *Desenvolver a competência leitora e o vocabulário*, acabou por obter um menor número de evidências. Ainda assim, a realização de Tertúlias Dialógicas, dos Círculos de Leitura, de laboratórios gramaticais e a produção de diversos tipos de texto demonstrou um aumento da capacidade de os alunos identificarem o tema global dos textos trabalhados e de mobilizarem as informações neles contidas para posteriores momentos de reflexão e para a concretização de outras atividades.

Ao longo da intervenção, face às características e comportamentos da turma, verificou-se a necessidade de reformular os indicadores inicialmente definidos para o terceiro objetivo, (c) *Fortalecer a consciência social e a relação interpessoal*. Apesar de não ter ocorrido uma avaliação direta desses indicadores, a organização dos alunos em grupos de trabalho e a promoção de atividades que exigiam o trabalho colaborativo tanto dentro do grupo, como entre toda a turma, permitiram observar uma evolução subtil nesse domínio, ainda que não significativa.

Embora não tenha sido possível aferir uma evolução expressiva em todos os objetivos definidos, as adaptações realizadas com o intuito de adequar a prática ao contexto revelaram-se fundamentais para o sucesso da intervenção, bem como para a aquisição das aprendizagens e competências expectáveis por parte dos alunos durante esse período.

3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

| ' ' | ' ' |

3.1. Caracterização do contexto socioeducativo

3.1.1. A instituição

A instituição na qual decorreu a prática pedagógica no 2.º CEB era um estabelecimento público destinado aos 2.º e 3.º CEB e apresenta-se como escola sede de um agrupamento composto por quatro estabelecimentos de educação e ensino, entre eles um Jardim de Infância e três Escolas Básicas.

De modo a dar resposta às necessidades do meio em que se insere, o estabelecimento integra desde 2006 o programa TEIP, com o objetivo de combater os persistentes constrangimentos relacionados com o comportamento e com o insucesso escolar.

Esta medida vai ao encontro da missão do agrupamento que, tendo por base o lema “Aprender, Envolver, Partilhar, Amar e Servir”, idealiza uma escola centrada na aprendizagem do aluno, na definição de estratégias que os envolvam e motivem para a construção de uma comunidade escolar sustentada na partilha, na inteligência emocional e na empatia ao dispor da dignidade inerente a todos. Assim, alicerçando a sua visão nos valores que defendem, o agrupamento propõe um conjunto de objetivos estratégicos para oferecer melhores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, dos quais se destacam: (i) o combate à indisciplina e a manutenção de níveis residuais de abandono; (ii) a educação para a cidadania; (iii) e a integração e promoção de oportunidades de desenvolvimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, de populações imigradas, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais.

De um ponto de vista material, a instituição é composta por três edifícios. O edifício principal compreende as diversas salas de aulas, a sala de professores, a sala de diretores de turma e gabinetes administrativos, a biblioteca escolar, um laboratório de educação digital, a rádio dos alunos, a papelaria, a reprografia, o bar, o refeitório, as instalações sanitárias e salas de arrumos.

No edifício adjacente ao principal encontra-se o ginásio da escola e o edifício que se encontra mais próximo da portaria destina-se às aulas do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF).

Para além disso, no espaço exterior que envolve a escola é possível encontrar dois campos polivalentes, uma pista de atletismo, um anfiteatro e várias zonas de convívio.

3.1.2. As turmas

A prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB foi repartida pelo par de estagiários por duas turmas do 6.º ano de escolaridade.

A primeira turma (6.º I) era composta por vinte alunos, dos quais oito elementos eram do sexo masculino e doze do sexo feminino, apresentando idades compreendidas entre os onze e os doze anos. Dos vinte membros que compunham a turma, dois alunos provenientes de Cabo Verde e da Ucrânia, não possuíam o português como língua materna, uma aluna tinha nacionalidade brasileira e os restantes membros nacionalidade portuguesa. Para além disso, acrescenta-se ainda um aluno que beneficiava de medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, usufruindo de acompanhamento individualizado pela professora de educação especial uma vez por semana, na disciplina de Português.

A um nível global, a turma revelava um aproveitamento pouco satisfatório, fruto das dificuldades que apresentava nas diversas disciplinas, com destaque nas de Português e Matemática.

Na área do Português, em particular, destacavam-se as dificuldades nos domínios da leitura, nomeadamente na compreensão, e da escrita, o que acabava por influenciar consequentemente os trabalhos desenvolvidos na área da História e Geografia de Portugal. A estas fragilidades acrescentava-se também a postura pouco responsável dos alunos perante as tarefas escolares, resultante da falta de hábitos de trabalho e de estudo que tinham, bem como as dificuldades de atenção e concentração aquando dos momentos de lecionação.

Em contrapartida, os alunos demonstravam um elevado interesse em participar nas atividades propostas ou em contribuir com as suas intervenções nos debates e questões lançadas pelos docentes.

Por sua vez, a segunda turma (6.º II) era constituída por vinte alunos, dos quais sete eram do sexo masculino e treze do sexo feminino, com idades abrangidas num intervalo dos onze aos quinze anos. Esta amplitude deve-se às retenções de três alunos ocorrida no ano anterior e à retenção de uma aluna que frequentava o 6.º ano pela terceira vez.

Na segunda turma, três alunos oriundos de Cabo Verde, de São Tomé e Príncipe e da Roménia não tinham o português como língua materna, um aluno tinha nacionalidade

angolana, três alunas tinham nacionalidade brasileira e os restantes tinham nacionalidade portuguesa. Adicionalmente, dos vinte alunos seis beneficiavam de medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018. Ao longo da prática, um aluno aguardava transferência para o PIEF, medida excecional depois de esgotadas todas as outras medidas de integração escolar que visa o cumprimento da escolaridade obrigatória, tendo esta sido concretizada no final da intervenção.

À semelhança da turma anterior, aos alunos com dificuldades acrescidas era fornecido um apoio individualizado na sala de aula pela professora de educação especial durante duas aulas da disciplina de Português.

A segunda turma apresentava uma vasta heterogeneidade, existindo alunos com um bom aproveitamento escolar e alunos com um aproveitamento insatisfatório, o que poderia potenciar a ajuda entre colegas. No entanto, o mesmo não se verificava, uma vez que estes se recusavam a cooperar com os colegas e os momentos de trabalho colaborativo desencadeavam conflitos entre os elementos da turma.

Como mencionado relativamente à turma anterior, também esta apresentava falta de investimento e empenho nas tarefas escolares e escassez de hábitos de estudo, que se refletiam maioritariamente na área do Português ao nível da compreensão e da leitura, o que condicionava o seu rendimento nas restantes áreas. Relativamente às potencialidades, destaca-se o interesse dos alunos em participar em intervenções orais e na utilização de recursos digitais.

3.1.3. A ação pedagógica dos professores cooperantes

Ao longo do período de observação da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB, acompanhou-se a ação pedagógica dos três professores cooperantes responsáveis pelas turmas nos domínios do Português e de HGP.

Mediante esta observação, foi possível verificar a relevância que os docentes davam à aplicação de metodologias ativas centradas nos alunos, para que os mesmos se tornassem os protagonistas no processo de aprendizagem, enquanto os professores assumiam um papel de orientadores do desenvolvimento dessas mesmas competências.

Para tal, os mesmos procuravam alternar as estratégias e os recursos, consoante as preferências dos alunos e os conteúdos a lecionar, privilegiando a utilização de recursos tecnológicos de carácter interativo, trabalhos de projeto e pequenas dramatizações.

No que diz respeito ao método de avaliação, os professores optavam por uma avaliação formativa, que fosse ao encontro dos valores da instituição, e que consistia na compilação do maior número de momentos e evidências para o propósito, tais como as grelhas de observação direta e diária, questões de aula e fichas de avaliação e apresentações de projetos.

3.2. Problemática de intervenção

3.2.1. Problemática e objetivos gerais

Uma vez concluído o período de observação e perante as potencialidades e fragilidades identificadas em cada uma das turmas, pretendeu-se definir uma problemática que, para além de agregar as duas disciplinas, também se centrasse em aspetos mais basilares. Assim, procurou-se desenvolver em ambas as turmas a competência de leitura e compreensão, fundamental a qualquer texto, e competências sociais relacionadas com as interações entre pares, através de atividades de carácter interativo que se apresentassem como um fator motivador para os dois grupos.

Deste modo, a problemática proposta remetia para o *“Recurso a metodologias interativas e cooperativas para o desenvolvimento da competência leitora, como meio de construção de conhecimento e das relações entre pares”*.

Com base na problemática traçada, definiram-se objetivos gerais de intervenção que aglomerassem as duas áreas disciplinares de intervenção e fossem passíveis de aplicar em atividades e estratégias que fossem, em simultâneo, ao encontro dos interesses e necessidades das turmas:

- (a) Treinar a leitura;
- (b) Organizar de forma sistematizada a informação e construir conhecimento;
- (c) Desenvolver relações interpessoais de cooperação e ajuda.

3.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Como forma de dar resposta à problemática delineada e alcançar os objetivos gerais definidos para a intervenção, formulou-se um conjunto de estratégias globais de intervenção, transversais às áreas de Português e HGP, representados na Tabela 1:

Tabela 1 - Relação entre os objetivos gerais e as estratégias globais de intervenção no 2.º CEB.

Objetivos \ Estratégias	Atividades a pares e em pequenos grupos.	Trabalho de projeto.	Debates.	Recurso a tecnologias digitais.
Treinar a leitura.	X	X	X	-
Organizar de forma sistematizada a informação e construir conhecimento	X	X	-	X
Desenvolver relações interpessoais de cooperação e entreajuda.	X	X	X	X

3.2.3. Processo de avaliação e regulação

De modo a aferir se os objetivos definidos no PI foram alcançados, realizou-se uma avaliação de teor formativo, contínuo e sistemático em que, de acordo com a ação pedagógica dos professores cooperantes, se procurou recolher diversos instrumentos para avaliar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Com esse propósito, definiram-se como prioritárias as produções dos alunos e as observações realizadas no decorrer da intervenção, dado ao carácter das estratégias implementadas.

Para a avaliação do primeiro objetivo, foram definidos três indicadores de avaliação: (i) Interpreta palavras em função do contexto; (ii) Identifica o tema global dos textos; (iii) Seleciona informação de modo adequado. O segundo objetivo teve como indicadores de avaliação: (i) Sintetiza os conteúdos do texto por palavras suas; (ii) Realiza diferentes tipos de tarefas de construção de conhecimento (ex: pesquisa, construção de mapas mentais ou frisos cronológicos); (iii) Avalia os conteúdos desenvolvidos através das suas perceções sobre o tema. Por fim, pretendeu-se avaliar o terceiro através dos seguintes indicadores: (i) Realiza trabalho a pares ou em pequenos grupos; (ii) Discute e aceita

diferentes pontos de vista; (iii) Oferece e solicita ajuda dos seus pares quando necessário; (iv) Avalia o impacto das suas ações em termos do trabalho desenvolvido.

Por sua vez, a escala utilizada durante o preenchimento das grelhas de observação integrou os níveis: 1 - Nunca (Com falhas); 2- Às vezes (Com algumas falhas); 3 – Sempre (Sem falhas); NO – Não Observado.

No que se refere ao primeiro objetivo, (a) *Treinar a leitura*, as produções dos alunos situaram-se em níveis globalmente positivos nos vários indicadores, em ambas as turmas. Ao longo da concretização das fichas de compreensão propostas e das atividades realizadas, os alunos foram-se revelando mais aptos a responder a questões direcionadas para a interpretação de palavras tendo em conta o contexto de leitura, a retirar palavras do material escrito e a construir hipóteses razoáveis em relação ao seu significado, bem como a responder a questões de compreensão e a formular conclusões interessantes sobre o texto, baseadas em evidências de leitura (Indicadores 1 e 2). Adicionalmente, atendendo à realização de trabalho de projeto com uma das turmas e dos trabalhos de pesquisa e seleção de informação efetuados com a outra, verificou-se uma clara evolução por parte de ambas no que concerne ao modo como os alunos identificam a informação e a selecionam para responder a questões, reflexo da melhoria do nível de compreensão das turmas.

O segundo objetivo, (b) *Organizar de forma sistematizada a informação e construir conhecimento*, apresentou poucos progressos nos indicadores analisados. No entanto, apontou-se uma melhoria nas duas turmas no que diz respeito à mobilização de informação textual para a concretização das tarefas solicitadas como o trabalho de projeto e o preenchimento de esquemas.

Por fim, o terceiro objetivo, (c) *Desenvolver relações interpessoais de cooperação e entreaajuda*, embora distinto no que se refere ao tipo de trabalho desenvolvido com as turmas, pequeno grupo e a pares na primeira turma (6.º I) e exclusivamente por atividades a pares na segunda turma (6.º II) face às suas características, foi maioritariamente bem-sucedido. Os alunos conseguiram trabalhar em conjunto, atingindo o seu ponto mais alto a meio do período de intervenção.

Perante a avaliação realizada, concluiu-se que, embora os objetivos do PI não tenham sido alcançados na sua plenitude, os resultados obtidos assinalam inúmeras melhorias ao

nível da compreensão textual e das competências de trabalho de grupo. Evidentemente, num período de intervenção de maior duração e através de um trabalho consistente, seria possível alcançar resultados mais notórios, não só no primeiro e no terceiro objetivos, mas também no segundo.

4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA EM AMBOS OS CICLOS

| ' ' | | ' ' |

Nas palavras de Nóvoa (1992), a formação profissional do docente deve promover uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios para desenvolver um pensamento autónomo e os mecanismos para uma autoformação participada. Todo este processo implica um vasto investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre o seu percurso e projetos, com vista à construção de uma identidade que é, simultaneamente, pessoal e profissional. O autor reforça que a formação não se constrói pela acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas, sim, através de uma reflexão crítica contínua sobre a sua prática e da reconstrução da sua identidade, valorizando o papel da experiência.

Neste sentido, torna-se importante realizar uma análise retrospectiva das práticas desenvolvidas em ambos os ciclos, examinando quais os métodos que contribuíram para o desenvolvimento das competências espectáveis dos alunos, os processos de regulação e avaliação dessas próprias aprendizagens e dos comportamentos, como ainda a relação pedagógica estabelecida com cada turma.

Em primeiro lugar, importa referir que a intervenção realizada em cada um dos ciclos procurou sempre responder de forma adequada à heterogeneidade e às necessidades de cada aluno envolvido e contribuir de forma relevante para o seu sucesso e aprendizagem.

Com este propósito em mente, a prática em cada ano de escolaridade iniciou-se com a observação participante do contexto, no sentido de apoiar de imediato os alunos, adquirir uma compreensão aprofundada das suas potencialidade e fragilidades e da gestão da turma, uma vez que “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (Estrela, 1994, p. 135).

Apesar das diferenças existentes entre cada um dos contextos, considera-se que as experiências vividas foram relativamente similares. A fase inicial de identificação da problemática evidenciou que tanto uma turma como a outra apresentavam dificuldades ao nível da organização da informação, da competência leitora e, principalmente, da relação interpessoal entre os membros da turma, o que colocava em causa a aprendizagem e a boa convivência e o ambiente sentido em sala de aula. Perante essas constatações, delinearam-se problemáticas e objetivos gerais que respondessem de forma ajustada às necessidades das turmas. Como tal, foi traçado um conjunto de estratégias que, dando continuidade à prática desenvolvida pelos professores cooperantes e tendo em conta as

suas orientações, apostassem na aplicação de metodologias ativas e colocassem os alunos no centro da construção das suas aprendizagens. Assim, no 1.º e no 2.º CEB, desenvolveram-se atividades que promovessem a leitura de textos de tipologias diversas, o trabalho de projeto, privilegiando-se, ainda, a organização de tarefas a pares e em pequenos grupos.

Apesar das semelhanças nas problemáticas e nas estratégias, a principal diferença que se salienta entre os dois contextos foi a organização e gestão do currículo, de acordo com as necessidades dos grupos e as expectativas dos docentes. No 1.º CEB, a implementação de semanas temáticas, das quais derivavam as atividades em torno do tema, exigiu uma maior reestruturação do currículo, de modo a integrar e a articular os conteúdos a lecionar com as referidas temáticas. Este fator, numa fase inicial, revelou-se como uma dificuldade acrescida, na medida em que exigia uma associação coerente entre os conteúdos e os temas, de modo a assegurar sentido às aprendizagens e a potenciar atividades motivadoras e promotoras da construção de conhecimento. No entanto, tal constrangimento foi-se desvanecendo ao longo da intervenção, dado que o par de estagiárias foi adquirindo cada vez mais confiança e conseguindo encontrar ligações mais naturais entre os conteúdos curriculares e as temáticas estabelecidas. Adicionalmente, as atividades definidas para cada momento tiveram de ser recorrentemente alteradas e readaptadas ao longo das semanas devido às diversas atividades promovidas pela instituição que iam surgindo.

Já no 2.º CEB, estes fatores não se verificaram, uma vez que, por só se lecionarem duas disciplinas, a implementação de semanas temáticas se revelou mais limitada, exigindo que os conteúdos fossem abordados de forma sequencial e respeitando a sua progressão lógica.

No seguimento dos pareceres apresentados, a elaboração das planificações revelou-se como dificuldade adicional numa primeira fase de ambas as práticas. No 2.º CEB, a inexperiência aliada à uma gestão mais rígida dos tempos do próprio nível de ensino, levou à concretização de planos de aula muito extensos e complexos que não chegavam a ser concretizados na sua plenitude no tempo previsto. O mesmo se verificou no 1.º CEB, fruto da rápida transição entre ciclos, o que implicou um processo de readaptação ao estilo de ensino e aprendizagem de um 3.º ano, bem como às necessidades específicas de crianças mais novas, após nove semanas de prática no 6.º ano. Porém, à medida que o

conhecimento sobre cada uma das turmas foi aumentando, foi possível reajustar as planificações de modo que estas correspondessem de forma fidedigna às necessidades dos alunos e respeitasse os tempos próprios de cada um. Posto isto, pretendeu-se, ao longo de toda a prática, ouvir e validar os contributos dos alunos, envolvê-los na dinâmica da aula e fornecer-lhes o tempo necessário para que cada um alcançasse os objetivos traçados de forma autónoma e ao seu ritmo.

Por esta razão, nos dois períodos de intervenção, privilegiou-se uma avaliação formativa, de carácter contínuo e sistemático, como estipulado no Artigo 24.º do Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho, da Direção-Geral da Educação, na qual se recorreu a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, como as grelhas de observação diárias e as produções dos alunos, para obter informações acerca do progresso da aprendizagem dos mesmos. Mediante a análise dessas informações, procurou-se ajustar os processos e estratégias utilizadas para que estas se alinhassem com as necessidades dos discentes.

De modo a promover um ambiente propício e confortável à aprendizagem, a relação pedagógica estabelecida com os alunos foi um fator crucial para o seu envolvimento no processo, tendo em conta que dela depende o interesse demonstrado pelas atividades propostas. Ainda que a relação pedagógica tenha sido positiva com as turmas dos dois ciclos de ensino, as limitações temporais, derivadas da menor carga horária de contacto direto com as turmas, impossibilitou a criação de uma relação tão próxima e sólida no 2.º CEB como a desenvolvida com os alunos do 1.º CEB. Esta menor proximidade, aliada ao nervosismo por intervir pela primeira vez com uma turma do 6.º ano, refletiu-se numa grande preocupação por garantir a transmissão correta e rigorosa dos conteúdos científicos, o que acabou por desencadear uma postura mais distante e fria aquando da lecionação das aulas. Tal fator não se evidenciou no 1.º CEB, visto que a forte relação que se desenvolveu com a turma, o grande conhecimento que possuía sobre cada um dos alunos e o tipo de atividades propostas originaram uma maior sensação de segurança que era transmitida aos alunos no decorrer das aulas. Todavia, uma das principais fragilidades evidenciadas ao longo da prática pedagógica demarcou-se pela dificuldade em gerir e solucionar os conflitos existentes entre os membros das turmas, garantindo que ambas as partes se sentissem ouvidas e tivessem a oportunidade de partilhar os seus pontos de vista.

Apesar dos diálogos promovidos entre os intervenientes, na procura de os levar a expressar os seus sentimentos, a reconhecer as suas atitudes e compreender as perspetivas uns dos outros, como referem Valente, Lourenço e Németh (2020) “a capacidade de gerir conflitos não é inata, pelo que deve ser aprendida através de intervenções educativas” (p.9). Não obstante, e retomando as palavras iniciais de Nóvoa (1992), a superação desses momentos contribuiu para uma maior compreensão de como lidar com situações semelhantes no futuro e para a perceção de que certas competências se desenvolvem sobretudo através da experiência e da reflexão sobre os desafios vivenciados.

2. a PARTE

| ' ' | | ' ' |

5. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O léxico é um dos campos da linguagem que mais impacto tem na compreensão e na produção nos modos oral e escrito, influenciando, deste modo, o sucesso dos alunos dentro e fora da escola. Todavia, o domínio lexical é, segundo Alegria (2020), um campo em que os alunos portugueses do 1.º CEB apresentam, de um modo geral, fragilidades fruto da conceção generalizada das escolas de que o conhecimento lexical se desenvolve naturalmente e que este não exige um ensino explícito e intencional. Contrariamente a esta crença, é a promoção do desenvolvimento lexical que melhor contribui para a transferência de saberes para outras competências, como é o caso da leitura e da escrita (Alegria, 2020).

Por outro lado, facilmente se reconhece a importância da riqueza lexical para a aprendizagem, uma vez que “a identificação do significado da palavra escrita é o núcleo seminal da leitura e quanto maior riqueza lexical, maior velocidade na capacidade de análise interna de palavras desconhecidas e, portanto, melhor compreensão da leitura” (Sim-Sim, 2009, p.9). Por sua vez o capital lexical, o conjunto organizado de palavras que um indivíduo conhece e utiliza, é, de igual modo, um fator determinante na qualidade da escrita, dado que quanto mais amplo este for, “maiores são os recursos disponíveis para seleccionar vocabulário preciso e para evitar repetições lexicais” (Duarte, 2011, p.9). Deste modo, verifica-se uma relação simbiótica entre a competência leitora, a escrita e o conhecimento e desenvolvimento lexical e semântico dos alunos.

Face às potencialidades e fragilidades identificadas na turma do 1.º CEB (cf. Secção 2.1.2), considerou-se pertinente tirar partido destas para a concretização do presente estudo nos domínios mencionados.

Apesar do interesse demonstrado pelos alunos na leitura, durante o período de observação, verificou-se que, após a leitura de textos e excertos diversos, os alunos exibiam fortes dificuldades na compreensão e na mobilização das informações contidas nos mesmos, evidenciando uma fraca compreensão das palavras a nível lexical e semântico, particularmente visível nas fragilidades no relacionamento lexical e semântico entre palavras. A partir desta análise, emergiu a questão orientadora sobre quais as atividades e estratégias promotoras da ampliação do conhecimento lexical e semântico dos alunos, dando origem ao título: *“Conhecimento lexical e semântico: Percurso de intervenção e investigação no 1.º CEB”*.

Para a concretização do estudo, a questão-problema foi desdobrada em três objetivos que nortearam todo o percurso investigativo, nomeadamente:

1. Aferir o conhecimento sobre redes lexicais e semânticas relativamente às relações de hierarquia, parte-todo, sinonímia, antonímia, campo lexical e família de palavras;
2. Verificar a influência de uma sequência didática sobre o conhecimento lexical e semântico;
3. Equacionar a adequação de estratégias/percursos didático-pedagógicos para a construção de conhecimento lexical e semântico.

De modo complementar, pretendeu-se averiguar de que modo a leitura e compreensão de textos de tipologias diversas, aliadas a uma sequência didática, podem favorecer o alargamento do conhecimento das relações lexicais e semânticas existentes entre as palavras, bem como o impacto que o envolvimento ativo dos alunos teria na aprendizagem nos domínios-alvo.

6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | ' ' |

Tendo em conta a problemática desenvolvida para o estudo em questão, verifica-se a imprescindibilidade de clarificar os conceitos nela subjacentes, mediante uma revisão da literatura e a mobilização de referências teóricas adequadas para o propósito. Neste sentido, o capítulo em questão tem por intenção enquadrar o conhecimento lexical e semântico e a influência que este apresenta nas restantes competências linguística, como é o caso da leitura.

Nesta linha de pensamento, os conceitos-chave associados ao presente estudo são o conhecimento lexical e semântico, direcionado para as relações que se estabelecem entre palavras, nomeadamente as de semelhança e oposição, de hierarquização, de parteto e ainda o campo lexical, o campo semântico e a família de palavras e a sua relação com a leitura.

6.1. Conhecimento Lexical e Semântico

O conhecimento lexical é parte integrante do conhecimento que um indivíduo adquire e aprende ao longo processo de aquisição e aprendizagem da sua língua materna. A aquisição natural e espontânea da linguagem oral é uma capacidade inata ao ser humano e qualquer criança se apropria do discurso do grupo primário de socialização, a família, desde que a ela seja exposta, ou seja, ouça falar à sua volta e que lhe falem. Assim, o desenvolvimento da linguagem inicia-se num contexto mais restrito e vai enriquecendo com o alargamento do grupo social, com a entrada na escola e com a exposição a contextos diversificados (Sim-Sim, 1998). Esta progressão evidencia a estreita relação entre a realidade social e o desenvolvimento linguístico, dado que este “depende em grande medida do tipo de interação social de cada um (...) e quanto mais acesso tivermos a vocabulários ricos e diversificados, tanto mais rico e diversificado será o nosso vocabulário pessoal” (Correia, 2009, 94). Quanto maior for o repertório lexical de um indivíduo e o conhecimento que o mesmo possui sobre as palavras, mais facilmente este será capaz de integrar os termos conhecidos no seu léxico ativo e mobilizá-los, de forma adequada, em múltiplos contextos.

Neste sentido a escola, logo após a família, desempenha um papel crucial para auxiliar os alunos no desenvolvimento e no conhecimento linguísticos. No entanto, e apesar de o saber gramatical se demonstrar como um domínio central do ensino da língua, a sua

desvalorização é notória, traduzindo-se nas dificuldades dos alunos em compreender e utilizar corretamente os mecanismos da língua (Silva, 2016), que, conseqüentemente, influenciam a leitura e a escrita. Tal concepção é comprovada pelos estudos preparatórios realizados em 2008 que levaram à elaboração de novos Programas de Português, em que foi possível verificar e quantificar alguns dados, relativamente às principais dificuldades dos alunos na aprendizagem da língua materna. Destas, destacam-se as dúvidas e dificuldades dos alunos na resolução de problemas e exercícios que envolvam conhecimento da gramática e na realização de tarefas que convoquem explicitação e mobilização de conhecimento gramatical (Costa et. al, 2011).

Será relevante afinar-se o que se entende por conhecimento lexical. Vilela (1997) apresenta uma clara distinção entre os termos léxico e vocabulário, afirmando que, enquanto o léxico se refere ao conjunto de palavras fundamentais por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si, o vocabulário é uma subdivisão do léxico e corresponde ao conjunto de vocábulos existentes num determinado lugar e tempo, ocupados por uma comunidade linguística.

Por sua vez, conforme definido no Dicionário Terminológico (s.d.), o léxico é entendido como o conjunto de palavras ou constituintes morfológicos portadores de significado possíveis numa língua, que inclui não só o conjunto de palavras reconhecidas num dado contexto (o vocabulário), mas também aquelas que já não se utilizam, as neológicas e todas as que são passíveis de criar através de processos de construção de palavras.

Conseqüentemente, o conhecimento lexical assume-se como o repertório de palavras existentes reconhecidas e utilizadas por um indivíduo. O léxico pode ser discriminado em duas categorias, o léxico ativo, que corresponde às palavras utilizadas diariamente pelos falantes e o léxico passivo, que diz respeito às palavras de que um falante tem conhecimento, ou seja que reconhece e compreende, mas que não emprega recorrentemente. Naturalmente, o léxico passivo é superior ao léxico ativo, uma vez que um falante é capaz de compreender mais palavras do que aquelas que usa (Duarte, 2000).

Como referido anteriormente, existe uma forte correlação entre o capital lexical base de uma criança, isto é, o conjunto organizado de palavras que conhece e utiliza,

proveniente das suas vivências e conhecimentos prévios, com o seu desempenho na leitura. Para Duarte (2011):

Crianças com maior capital lexical, à partida leem mais, tornam-se cada vez melhores leitores, aumentam através da leitura o seu capital lexical. Pelo contrário, crianças com capital lexical reduzido à partida leem menos, tornam-se cada vez piores leitores, pelo que não aumentam o seu capital lexical através da leitura (p. 9).

Esta interdependência deve-se ao facto de que para conhecer uma palavra, não basta conhecer o seu significado e a sua forma fónica. De facto, “o significado de uma palavra é função do significado dos morfemas que a constituem e pode ser encarado como um conjunto de propriedades semânticas elementares, também chamadas traços semânticos” (Duarte, 2000, p.90). É com base nessas propriedades que, ao sermos confrontados com uma palavra desconhecida, conseguimos rapidamente estabelecer uma associação com uma outra que integre o nosso léxico. Estas relações lexicais e semânticas produzidas mentalmente fundamentam-se em critérios de semelhança (sinonímia), de oposição (antonímia), de hierarquia (hiperonímia/hiponímia), de inclusão/parte-todo (holonímia/meronímia) e incorporam adicionalmente o campo lexical, o campo semântico e a família de palavras.

No que concerne o primeiro tipo de relações, as de sinonímia, estas podem ser definidas de acordo os traços semânticos de duas ou mais palavras, com base na semelhança que têm entre si (Duarte, 2000). Mais precisamente, “duas palavras são sinónimas se, quando se substitui uma palavra por outra no mesmo contexto, a interpretação do enunciado em que ocorrem não se altera” (Serôdio, Pereira, Cardeira & Falé, 2011, p. 209). Estes casos surgem, por exemplo, em frases como “*O João é uma pessoa saudável*” e “*O João é uma pessoa sã*”, em que a opção por uma das palavras *saudável* ou *sã* para nos referirmos ao João não altera o sentido da frase em que surgem e indicam que este se encontra bem de saúde.

É possível encontrar, por um lado, casos de sinonímia total, ainda que raros, que representam as ocorrências em que os significados das palavras se recobrem totalmente,

como por exemplo nas frases “*O recomeço dos trabalhos está marcado para amanhã*” e “*O reinício dos trabalhos está marcado para amanhã*”, em que os sinónimos *recomeço* e *reinício* conferem o mesmo sentido à frase, independentemente do contexto em que se inserem. No entanto, como já referido, a eventualidade de nos depararmos com este tipo de situações é escassa, dado que as mesmas implicam que uma palavra possa ser substituída por outra em todos os contextos.

Por outro lado, existem também os casos de sinonímia parcial, os mais comuns, em que os significados das palavras recobrem-se parcialmente e “as palavras são intersubstituíveis em apenas alguns contextos” (Seródio, Pereira, Cardeira & Falé, 2011, p. 209).

No que se refere às relações de oposição ou antonímia, estas assentam na identificação de traços semânticos de oposição entre duas ou mais palavras, podendo assumir três formas distintas: a antonímia complementar; a antonímia gradual; e a antonímia relacional (Duarte, 2000).

Relativamente à antonímia de tipo complementar, o significado de um oposto complementar pode ser descrito como a negação do significado dos outros, como acontece com as palavras *presente/ausente* e *vivo/morto*.

A antonímia graduável refere-se à propriedade semântica que contempla a grandeza escalar à qual os termos se opõem, reconhecendo a existência de termos adicionais para além dos opostos considerados, que a partilham e se distinguem dos termos da relação. Estes casos geralmente ocorrem quando nos referimos a temas como a temperatura (*quente/frio*), a altura (*alto/baixo*), a cor (*branco/preto*), entre outros.

Por último, a antonímia relacional identifica-se em situações em que os opostos mantêm entre si uma relação simétrica, ou seja, um delas é a imagem especular do outro. Em palavras como *comprar* e *vender* ou *professor* e *aluno* verifica-se este tipo de antonímia, uma vez que o primeiro par de palavras partilha um traço semântico parafraseável por transferência de mercadoria e dinheiro e no segundo par as palavras partilham uma propriedade semântica de transferência de conhecimentos (Duarte, 2000).

As relações de hierarquia estabelecidas entre palavras, remetem para os termos hiperonímia e hiponímia, sendo que algumas palavras formam séries hierarquizadas, em que um dos seus termos designa uma classe e os outros os seus tipos ou elementos. Numa

série de palavras, um hiperónimo diz respeito “a um termo genérico onde podem ser incluídos vários elementos específicos dele dependentes semanticamente” (Azevedo, Pinto & Lopes, 2006, p. 284). Por outro lado, um hipónimo corresponde a “cada um desses elementos específicos contidos na designação que constitui o hiperónimo” (Azevedo, Pinto & Lopes, 2006, p. 284). Como exemplo desta relação encontramos o hiperónimo *animal* e os hipónimos *gato*, *cão*, *borboleta*.

Já as relações de holonímia/meronímia verificam-se em situações referentes ao todo pela parte ou à parte relativamente ao todo. Ao termo que designa uma entidade no seu todo, como *casa*, confere-se o nome de holónimo. Por sua vez, os termos que designam as suas partes, como *porta*, *janela* e *telhado*, são os merónimos (Azevedo, Pinto & Lopes, 2006; Serôdio, Pereira, Carneira & Falé, 2011).

Relativamente ao quinto tipo de relações enunciadas, o campo lexical, este corresponde ao conjunto de palavras que, pelo seu significado, representam uma determinada área da realidade. Por exemplo, as palavras *aulas*, *recreio* e *professor* integram o campo lexical de *escola*, uma vez que pertencem ao mesmo domínio conceptual (Azevedo, Pinto & Lopes, 2006).

Embora os campos semânticos não tenham sido incorporados no desenho da investigação realizada, importa apresentá-los nesta secção. Um campo semântico corresponde ao conjunto de significados que uma palavra apresenta, nos diversos contextos em que surge. É este o caso da palavra *peça*, que se pode referir a uma *peça de teatro*, uma *peça de automóvel*, uma *peça de carne*, entre outras possibilidades.

Por último, as famílias de palavras remetem para o conjunto de palavras que se agrupam em torno de um radical comum, formadas a partir dos processos de derivação ou de composição (Cunha & Cintra, 2016). O processo de derivação resulta da formação de uma palavra a partir de um radical com um afixo derivacional, que pode ocorrer antes da forma base, como em *infeliz* (*in* + *feliz*), depois da forma base, como em *felizmente* (*feliz* + *mente*) ou concomitantemente, como em *infelizmente* (*in* + *feliz* + *mente*). Já o processo de composição refere-se às palavras formadas a partir da junção de dois radicais ou da junção de duas palavras, como ocorre nas palavras *sociologia* e *passatempo*, respetivamente (Serôdio, Pereira, Carneira & Falé, 2011).

6.2. A influência do conhecimento lexical nas outras competências linguísticas: O caso especial da leitura

O desenvolvimento lexical é um processo contínuo, que se inicia antes da produção das primeiras palavras e que se prolonga por toda a vida, e cujos efeitos se refletem não só nas interações sociais, mas também nas aquisições escolares, como é o caso da compreensão da leitura (Sim-Sim, 1998). Neste sentido, reconhece-se o papel preponderante que a escola acarreta no desenvolvimento das competências lexicais, dado que estas contribuem para o sucesso académico dos alunos. Florin (2002) enfatiza esta relação recorrendo às palavras de Lieury (1991) ao referir que as correlações existentes entre o desempenho académico e o conhecimento lexical são mais significativas do que entre o sucesso escolar e a capacidade intelectual dos alunos. Logo, compete ao docente munir-se de ferramentas e estratégias que, através de um ensino explícito e indutivo, promovam o enriquecimento lexical, esbatendo assim as diferenças baseadas nas assimetrias sociais e conduzindo ao sucesso académico e futuramente profissional de todos (Sim-Sim, 1998).

Assim sendo, e num mundo contemporâneo progressivamente mais letrado, a leitura apresenta um papel de destaque. Seja por motivos de lazer, seja por exigências do foro profissional, atualmente encontramos-nos cada vez mais cercados pelo universo das letras. É esta a competência que nos permite comunicar, extrair significados e adquirir conhecimentos sobre o ambiente que nos envolve, contribuindo, por sua vez, para o nosso desenvolvimento enquanto indivíduos e membros ativos e críticos de uma sociedade em permanente evolução.

No entendimento de Sim-Sim (2009), a leitura assume-se como um processo de compreensão que mobiliza paralelamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos, a partir dos quais o leitor é capaz de decifrar o material escrito, ou seja, identificar as palavras escritas e fazer corresponder uma sequência de letras à sequência de sons que lhes correspondem numa determinada língua. É uma atividade complexa que resulta da interação de um conjunto de operações mentais e atitudes como a decifração, a compreensão, a apreciação e a criação, que tem como função captar a linguagem através

de um conjunto de formas gráficas organizadas de acordo com regras bem definidas (Viana & Teixeira, 2002; Festas & Castro, 2013).

Dada a exigência que acarreta, a leitura, naturalmente, não pode ser considerada um processo inato ao indivíduo, adquirido pela mera exposição, como acontece com a língua oral. O domínio da dimensão escrita da língua implica não só o ensino explícito e sistematizado do professor, como também a vontade consciente de aprender por parte do aluno (Sim-Sim, 2007; 2009). Com base nestes pressupostos, considera-se então que:

Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes (Sim-Sim, 2007, pp. 5 – 6).

A par do ensino da decifração, o ensino da compreensão da leitura inicia-se ainda antes de a criança saber decifrar o código escrito e mantém-se por toda a escolaridade. Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado à mensagem escrita, sendo esta tão mais aprofundada quanto maior for a experiência e conhecimento que o leitor detém sobre a vida e sobre o mundo e quanto mais vasta for a sua amplitude lexical (Sim-Sim, 2007). Assim, verifica-se que, para um leitor possuir um elevado grau de proficiência nesta competência, são exigidos fatores adicionais para além do conhecimento das correspondências grafemas-fonemas. A este está associada a automatização na identificação das palavras, o conhecimento do leitor sobre a língua, com especial destaque no seu domínio lexical, as experiências individuais de leitura e, ainda, as vivências e os conhecimentos prévios do próprio.

Em conformidade com as conceções de Sim-Sim, Viana et. al (2018) reforçam que a plena compreensão da leitura é o produto de três tipos de fatores, derivados: (i) do texto; (ii) do contexto; (iii) e do leitor.

O primeiro tipo diz respeito à estrutura do texto, à maneira como as ideias se inter-relacionam e como a mensagem é transmitida. Para que um texto seja compreendido, a organização do texto e o conhecimento que o leitor possui sobre a sua estrutura são necessários para que o mesmo seja adequadamente processado e integrado na sua

coletânea de saberes. Nesta vertente, há também que ter em conta o vocabulário utilizado, uma vez que este pode ser uma das principais barreiras à extração de sentido do que é lido. Sendo a leitura uma via eficaz para o desenvolvimento do léxico, é necessário que o docente aproveite estes contextos para, a partir do material escrito, enriquecer o vocabulário dos alunos através da descoberta das pistas contextuais do texto, da análise da palavra e antecipação dos seus significados.

Já os fatores derivados do contexto, como as condições psicológicas, sociais e físicas do leitor, determinam, também, a compreensão do que é lido. A motivação para ler ditará a atenção e o envolvimento do leitor, as condições físicas e psicológicas influenciam o tipo de leitura feita e as condições ambientais em que a leitura se realiza como o conforto, o tempo disponível, a hora, a temperatura ou o espaço também influenciam a maior ou menos disponibilidade mental para a leitura. Deste modo, a maneira como o professor organiza os momentos de leitura e as condições que o mesmo proporciona serão decisivos para o seu ensino. Logo, o docente deve proporcionar momentos de leitura orientada, uma vez que é através destas diretrizes que os alunos adquirem as estratégias que podem utilizar perante um texto.

Por fim, no que se refere aos fatores derivados do leitor, incluem-se variáveis como as estruturas cognitivas e afetivas do sujeito e os processos de leitura que este ativa. Nas estruturas cognitivas englobam-se o conhecimento do leitor acerca da língua e do mundo, fruto de leituras prévias ou de vivências pessoais. O maior ou menor domínio da linguagem oral, adquirido precedentemente à entrada do ensino formal, vai influenciar a aprendizagem da leitura, uma vez que proporcionará uma maior aptidão ou não para a compreensão do material escrito. Em contrapartida, nas estruturas afetivas inclui-se não só a atitude do leitor face à leitura e os seus interesses individuais, mas também as atitudes dos pares, pais e professores para com a leituras nos diversos contextos, que devem incitar ao desenvolvimento desta nova competência através do reforço positivo e do incentivo à sua prática.

O ensino da compreensão da leitura implica o ensino explícito das estratégias a aplicar antes, durante e após a leitura, que promovam o desenvolvimento de processos de autorregulação por parte dos alunos e os levem a compreender melhor o que leram e a construir e reconstruir os sentidos dos textos (Sim-Sim, 2007). Tais estratégias

envolvem o desenvolvimento de competências metalinguísticas, inferenciais, reflexivas e interpretativas, bem como de processos cognitivos subjacentes à leitura, que visem a autonomia dos alunos na aplicação destas competências em contextos de leitura diversos (Giasson, 2000).

Na etapa que antecede a leitura, Viana et. al (2018) referem que se deve despertar nos alunos a motivação para a leitura, bem como auxiliá-los a definir os objetivos desta atividade ou a ativar os conhecimentos prévios. Esta modelagem cognitiva desempenha um papel crucial, uma vez que ensina os alunos a adotarem uma abordagem ativa e proativa relação à leitura.

Os autores referem que durante a leitura se deve visar a interação e o diálogo entre o leitor e o texto através da identificação da informação relevante e acessória, a realização de inferências e juízos críticos sobre o que é lido e ainda a articulação entre a informação veiculada pelo texto e os conhecimentos prévios. Adicionalmente, este momento serve para a autoavaliação da compreensão e a regulação da mesma.

Por fim, os momentos que sucedem a leitura devem propiciar o desenvolvimento de habilidades para a compreensão global do texto e reunir estratégias para a verificação da compreensão do mesmo (Giasson, 2000).

Dada a magnitude que as competências de leitura acarretam, o papel que o docente desempenha na promoção do seu desenvolvimento é inegável. Ao reconhecer e potenciar os fatores e momentos que favorecem a sua progressão, estimulando simultaneamente a integração de novos conceitos e a complexificação gradual das tarefas, o professor dispõe das ferramentas necessárias para formar leitores eficientes.

7. METODOLOGIA

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo explana o quadro metodológico que sustentou a prática desenvolvida ao longo da investigação. Numa primeira fase, serão retomados o contexto e os participantes envolvidos na concretização do estudo. Seguidamente apresentar-se-ão as opções metodológicas tomadas, no que diz respeito às técnicas e método de recolha e análise de dados, assim como os instrumentos elaborados e utilizados e o design da investigação. Por fim, serão explicitados os princípios éticos subjacentes ao processo de investigação.

7.1. Caracterização do contexto e dos participantes

O estudo desenvolvido teve lugar no contexto da prática pedagógica realizada no 1.º CEB, já apresentada na secção 2 deste documento. Este concretizou-se numa instituição de ensino público, integrada no programa TEIP, em virtude das características do meio envolvente. A turma enquadrava-se no 3.º ano de escolaridade e era composta por vinte oito alunos, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, provenientes de diferentes origens e realidades socioeconómicas. Para a caracterização da turma para o presente estudo, importa referir que, através da observação direta e de conversas informais com a professora cooperante, foi possível perceber que, para além das atividades de leitura promovidas pela mesma, como o projeto *Leitores-Escritores*, que incentivava a leitura e a escrita de forma ativa, apenas um aluno demonstrava hábitos recorrentes de leitura, tanto dentro e fora da escola. Adicionalmente, de todos os elementos que compunham a turma, dois alunos eram apoiados por medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, enquanto quatro alunos eram apoiados por medidas seletivas, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/-2018.

Para a concretização do estudo foram consideradas todas as respostas fornecidas nos guiões de recolha inicial e final e nos laboratórios gramaticais. Contudo, em algumas tarefas, as respostas não perfazem a totalidade dos alunos, uma vez que, nesses casos, os mesmos se encontravam ausentes ou impedidos de participar na atividade por fatores externos.

7.2. Opções metodológicas

As opções metodológicas dizem respeito às linhas orientadoras traçadas pelo investigador para conduzir o seu estudo. Tais decisões irão influenciar o rumo do percurso, a recolha, a análise e a interpretação dos dados obtidos. Neste sentido, na presente secção pretende-se explicar a natureza do estudo elaborado, o seu design, os métodos e técnicas de recolha e análise de dados, bem como os princípios éticos de investigação pelos quais o estudo se regeu, no sentido de lhe conferir validade e confiabilidade.

7.2.1. Natureza do estudo

Como referido anteriormente, o estudo realizado teve como objetivos: (i) Aferir o conhecimento sobre redes lexicais e semânticas relativamente às relações de hierarquia, parte-todo, sinonímia, antonímia, campo lexical e família de palavras; (ii) Verificar a influência de uma sequência didática sobre o conhecimento lexical e semântico; e também (iii) Equacionar a adequação de estratégias/percursos didático-pedagógicos para a construção de conhecimento lexical e semântico.

A investigação assenta principalmente na análise de variáveis relacionadas com as relações lexicais e semânticas existentes entre palavras, em particular, as de sinonímia, antonímia, hierarquia, parte-todo, campo lexical e família de palavras.

Atendendo aos objetivos do estudo e às suas finalidades, delineou-se uma investigação de natureza maioritariamente qualitativa, sustentada nos princípios de investigação-ação (IA). Este tipo de estudo, a IA, pressupõe a adoção de duas atitudes complementares, a investigação, entendida como a compreensão aprofundada de um determinado tema, e a ação, que incorpora a adoção de práticas que promovam uma mudança. Estas atitudes estão aliadas a um processo cíclico, descrito como uma espiral de planeamento, ação e procura de resultados das ações tomadas, que alterna entre a intervenção e a reflexão crítica. No decorrer deste processo, o investigador analisa sistematicamente a sua prática, com o objetivo de reconceptualizar o problema, delinear e implementar um plano de ação e avaliar a sua eficácia (Coutinho, 2011; Sousa & Baptista, 2011).

Por outro lado, Cohen, Lawrence e Morrison (2018) assumem a IA como uma intervenção de pequena escala no funcionamento do mundo real, que envolve uma verificação próxima e sistemática dos efeitos de tal intervenção. Assim sendo, esta abordagem pode ser aplicada em qualquer contexto que envolva pessoas, tarefas e procedimentos que careçam de uma solução ou reconfiguração para alcançar resultados mais desejáveis. Ao considerar esta metodologia como participativa e colaborativa, o investigador não pode ser encarado como um agente externo, uma vez que a intervenção se desenvolve com e para os intervenientes diretamente envolvidos nos problemas práticos e na melhoria da realidade em que se inserem.

A partir destas conceções, identificam-se os traços que caracterizam esta metodologia no presente estudo, na medida em que as etapas que o constituíram, bem como as estratégias e atividades implementadas, derivaram da problemática identificada na turma e foram concebidas com base nas necessidades específicas dos alunos, sendo recorrentemente alvo de reflexão para uma maior adequação.

Esta abordagem investigativa assenta em quatro fases fundamentais: (i) diagnóstico do problema; (ii) construção do plano de ação; (iii) aplicação do plano de ação; e, finalmente (iv) reflexão, interpretação e integração dos resultados atingidos (Sousa & Baptista, 2011).

Estas etapas foram, na verdade, de algum modo incorporadas no estudo realizado. Numa fase inicial, aplicou-se um guião diagnóstico com o propósito de aferir o conhecimento dos alunos relativamente às relações lexicais e semânticas existentes entre palavras. Com base nos dados obtidos, foi traçado um conjunto de ações com vista à promoção das aprendizagens-alvo. Por fim, a fase de avaliação final incidiu sobre a apreciação do impacto da sequência didática implementada nas aprendizagens, conduzindo à reflexão e interpretação dos dados, presentes neste relatório. Se houvesse mais tempo com a turma, esta reflexão e esta análise permitiriam melhorar a intervenção pedagógica nos domínios investigados.

7.2.2. Design do estudo

O estudo traçado para a investigação desenrolou-se, como referido anteriormente, em três etapas. Em primeiro lugar, foi aplicado um guião de recolha inicial de diagnose.

Depois de analisados estes primeiros dados, foi planificada uma intervenção didática assente na aprendizagem por reflexão e descoberta e numa articulação com a leitura. Por último, aplicou-se um guião de recolha final.

Ainda no período de observação, procedeu-se à aplicação do guião de recolha inicial, de forma sustentar um plano de ação adequado e ajustado às necessidades do contexto. Posteriormente, e ainda antes da sua aplicação, foi discutida e acordada com a professora cooperante a aplicação de laboratórios gramaticais, como modo de construção de conhecimento, no primeiro bloco de todas as quintas-feiras até a realização do guião de recolha final. Deste modo, e face às limitações de tempo da intervenção, do próprio horário da turma e da sobreposição de outras iniciativas organizadas pela instituição, não foi possível aplicar um guião de recolha intermédio.

A tabela seguinte (Tabela 2) sintetiza as atividades propostas, os objetivos delineados, as estratégias e os recursos utilizados, os instrumentos de avaliação aplicados e a respetiva calendarização, para uma melhor compreensão do percurso desenvolvido:

Tabela 2 - Plano de ação

Atividade	Objetivos	Estratégias/Recursos	Objetos de análise e instrumentos	Calendarização das sessões
Guião de recolha inicial (Diagnose)	Aferir o conhecimento prévio dos alunos relativamente ao tema em estudo.	Guião de recolha inicial (Anexo A).	Produções dos alunos; Grelhas de análise das respostas (Anexo G).	22 de abril
Laboratórios gramaticais	Construir e aprofundar o conhecimento dos alunos sobre as relações lexicais e semânticas entre palavras.	Laboratório Hierarquia e Parte / Todo (Anexo B); Laboratório Família de Palavras (Anexo C); Laboratório Campos Lexicais (Anexo D); Laboratório Sinónimos e Antónimos (Anexo E).	Produções dos alunos; Grelhas de análise das respostas (Anexo G).	8 de maio 15 de maio 22 de maio 29 de maio
Guião de recolha final	Aferir os conhecimentos dos alunos relativamente ao tema em estudo; Apurar o impacto da sequência didática implementada na construção de conhecimento dos alunos sobre o tema em estudo.	Guião de recolha final (Anexo F).	Produções dos alunos; Grelhas de análise das respostas (Anexo G).	3 de junho

7.2.3. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados

O desenvolvimento do estudo contou com o recurso a variadas técnicas de recolha e análise de dados, em particular, a observação direta participante e a análise de produções dos alunos, utilizadas ao longo de todo o percurso.

Nas palavras de Ritchie (2003), o observador participante caracteriza-se como o investigador que se une à população em estudo como forma de registar ações, interações ou acontecimentos que vão ocorrendo. Isto permite, não só que os fenómenos sejam estudados à medida que vão surgindo, como também oferece ao próprio a possibilidade de adquirir informações adicionais geradas da sua própria experiência dos acontecimentos, possibilitando ao observador melhores condições para compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características do quotidiano da comunidade (Richardson et. al, 2012).

Para complementar as informações recolhidas a partir da observação, foram reunidos também os dados presentes no guião de recolha inicial, nos laboratórios gramaticais e no guião e recolha final.

Antes de explicitar os métodos e técnicas utilizados no decurso do processo, importa referir que a sequência didática implementada se integrou nos temas semanais previamente definidos para cada semana de intervenção com a turma, que surgiram das datas festivas celebradas em cada uma delas, tais como a União Europeia, a Família e a Preservação do Meio Ambiente. Esta estratégia teve como finalidade contribuir, de forma mais significativa, para a construção de aprendizagens mais consolidadas e interligadas, pelo que todas as atividades desenvolvidas se relacionam com uma das temáticas abordadas. A abordagem adotada vai ao encontro do que é defendido por Silva (2010), ao referir que uma sequência didática deve ser pensada de forma que as “aprendizagens linguísticas ocorram enquadradas em situações de comunicação que façam sentido para o aluno e em que a funcionalidade da linguagem oral e escrita seja clara” (p.34).

Posto isto, os guiões de recolha de dados foram aplicados em dois momentos da intervenção, nomeadamente no início e no fim, para aferir mudanças nos conhecimentos e domínios dos conceitos dos alunos. A resolução das tarefas foi individual, à exceção dos alunos que beneficiavam de medidas adicionais ou seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, ao abrigo do Decreto-Lei n. ° 54/2018. Estes alunos

beneficiaram de um apoio mais personalizado, bem como de adaptações aos dois guiões de recolha e no laboratório gramatical relativo às relações parte-todo, atendendo ao seu grau de complexidade.

A estrutura dos dois guiões foi delineada de forma paralela, com o objetivo de facilitar a comparação entre os dados recolhidos. Para tal, elaborou-se um conjunto de questões centradas em relações lexicais e semânticas entre palavras, nomeadamente as de hierarquia e parte-todo, sinonímia, antonímia, campo lexical e família de palavras. As respostas a estas questões seriam posteriormente analisadas segundo sete categorias: (i) Definição de conceitos; (ii) Seleção de antónimos; (iii) Mobilização de sinónimos; (iv) Mobilização de famílias de palavras; (v) Mobilização de campos lexicais; (vi) Relação parte-todo; e, em último lugar, (vii) Relação hierárquica. Como forma de efetuar essa subsequente análise foi elaborada uma escala de quatro níveis: o Nível 0, “Não fez”, o Nível 1, “Fez, sem sucesso”, o Nível 2, “Fez com falhas” e, ainda, o Nível 3, “Fez com sucesso”. Perante a escala estabelecida, consideram-se os níveis 0 e 1 como os indicadores de desempenho insatisfatórios ou negativos e os níveis 2 e 3 como os indicadores de desempenho satisfatórios ou positivos.

O guião de recolha inicial apresentava um exercício de correspondência entre os conceitos e definições das relações entre palavras. Posteriormente, apresentava-se uma fábula de Esopo, “O Rato do Campo e o Rato da Cidade”, adaptado por Sílvia Moral, seguido de um conjunto de questões de resposta aberta e fechada sobre as relações entre palavras presentes do texto. De modo semelhante, o guião de recolha final iniciava-se com uma tarefa de preenchimento de lacunas dos conceitos e respetivas definições, sucedendo-lhe o texto “A arca do tesouro”, de Alice Vieira (adaptado e com supressões), e, uma vez mais, tarefas de resposta aberta e fechada sobre as relações existentes no texto, que pressupunham a mobilização dos conhecimentos adquiridos pelos alunos até à data.

Tal como os guiões, também os laboratórios gramaticais tinham como indutor a leitura e compreensão de textos que se enquadravam nos temas semanais, como “A Lenda da Europa” (Anexo H) e “A Lenda dos Nove Irmãos” (Anexo I), de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, e múltiplos textos de Jess French, (Anexo J), retirados da obra *Que desperdício! Como reduzir o lixo e proteger o nosso planeta*. Por conseguinte, os laboratórios aplicados foram selecionados de livros publicados e adaptados para se

alinharem com os textos e temas em análise, incidindo mais concretamente nas relações de hierarquia e parte-todo, sinonímia, antonímia, campo lexical e família de palavras (Estrela & Ferreira, 2019; 2021).

Desvinculando-se do ensino tradicional da gramática, caracterizado pela predominância do método dedutivo, no qual a apreensão dos conceitos assenta na memorização e repetição através de exercícios, os laboratórios gramaticais assumem-se como uma estratégia oposta, sustentada no método indutivo, que parte da análise de exemplos para a formulação da regra (Rodrigues, Viegas & Oliveira, 2021).

Como refere Duarte (2008), esta forma de conceber o ensino da gramática:

“(…) não enjeita a necessidade de memorização de paradigmas e regras, mas insiste no papel activo da sua descoberta pelas crianças, sob rigorosa orientação do professor. Ela tem em conta o que se sabe hoje sobre o nosso funcionamento cognitivo, ao prever actividades de exercício de cada aprendizagem gramatical distribuídas ao longo do tempo e não feitas “por atacado”, de uma vez só” (p.19).

Os laboratórios (adaptados) integram questões de resposta fechada e, tal como proposto por Silvano e Rodrigues (2010), encontram-se organizados em quatro etapas. Numa primeira fase, são apresentados os dados, seguindo-se da problematização, a análise e compreensão dos mesmos. A terceira etapa consiste na realização de exercícios de treino e, por último, a avaliação da aprendizagem realizada.

Assim, os laboratórios implicam um trabalho reflexivo e sistemático, assente no conhecimento intuitivo dos alunos e na sua consciência (meta)linguística, culminando numa reflexão final vantajosa à explicitação e sistematização dos princípios e regras do funcionamento da língua (Estrela, 2017). Contudo, as limitações de tempo e a dificuldade na sua gestão, verificadas na intervenção, inviabilizaram um aprofundamento da etapa final de sistematização tal como inicialmente previsto. Apesar da partilha oral das conclusões alcançadas pelos alunos no final de cada laboratório, não foi possível proceder, como se tinha pensado, à elaboração de um registo escrito, como um cartaz, em grande grupo, que sintetizasse as relações exploradas em cada um dos laboratórios.

De modo complementar, o percurso de intervenção e investigação beneficiou da aplicação de outra estratégia potenciadora do conhecimento das relações lexicais e semânticas, como foi o caso dos Círculos de Leitura. Com esta estratégia, procurou-se articular o trabalho gramatical desenvolvido com a leitura uma vez que, como referido anteriormente, estes dois domínios se encontram intrinsecamente ligados. Por um lado, a leitura fornece o contexto para a aplicação e a compreensão da gramática, enquanto o estudo da gramática favorece a compreensão e a produção textual.

A atividade em questão foi selecionada por apresentar uma natureza colaborativa, em que os alunos elaboram uma compreensão partilhada e discutem as interpretações e inferências de cada um acerca do material lido, podendo este ser idêntico ou distinto a todos os grupos. Este processo implica o confronto de diferentes perspetivas, permitindo aos alunos reconhecer a diversidade de interpretações sobre o mesmo material, dado que, através do diálogo, estes aprendem a expor as suas ideias e a validar as interpretações dos colegas, potenciando uma compreensão mais aprofundada e rica do texto do que se fosse realizado individualmente. A base da atividade assenta nos papéis que cada aluno assume e desempenha ao longo da leitura, dentro do seu grupo de trabalho, sendo estes papéis todos diferentes. Por sua vez, o docente assume o papel de mediador, facultando o apoio e incentivo necessário aos alunos na concretização da tarefa (Cunha & Silva, 2022). Para a execução da atividade, e procurando associá-los aos objetivos do estudo, foram definidos os seguintes papéis de acordo com as definições de Sousa (2007), nomeadamente: (i) o Animador da Discussão, encarregue de elaborar um conjunto de questões para suscitar a reflexão dos colegas e liderar a posterior apresentação à turma; (ii) o Mestre dos Excertos, incumbido de selecionar duas ou três passagens do texto, que devem ser lidas à turma, para posterior reflexão do grupo; (iii) o Ilustrador, responsável por representar graficamente a leitura global, uma passagem do texto, uma personagem ou outros elementos que considere pertinentes; e, por último, (iv) o Senhor das Palavras, que se ocupa de procurar no dicionário as palavras difíceis ou desconhecidas e regista o seu significado.

Como refere a autora, tal atividade, que combina a leitura e a reflexão sobre o texto, possibilita que os alunos estabeleçam uma relação pessoal com o mesmo e acedam às estratégias que os colegas mais eficientes mobilizam para aceder à significação,

contribuindo para o desenvolvimento das suas próprias competências de leitura. De igual modo, os Círculos de Leitura implicam que os alunos acedam ao conhecimento que detêm sobre as relações existentes entre as palavras e as mobilizem para a concretização da tarefa, que será evidenciado pela maior ou menor compreensão que fazem do texto.

7.2.4. Princípios éticos da investigação

A elaboração do estudo sustentou-se nos princípios éticos e nas linhas orientadoras do bem-estar, segurança, integridade, responsabilidade, honestidade, fiabilidade e rigor, anonimato e confidencialidade, consagrados na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2014) e no Código de Conduta Ética na Investigação (CIED, 2018).

Previamente à implementação da investigação, o estudo a aplicar foi apresentado e negociado com a professora cooperante, assim como os tempos necessários à sua concretização, respeitando as propostas e exigências da mesma. Paralelamente, os participantes foram também devidamente informados acerca do trabalho que seria desenvolvido e respetivos objetivos, podendo estes solicitar esclarecimentos adicionais aquando da introdução do estudo e ao longo da sua realização. Na sua apresentação, foi igualmente assegurada a confidencialidade e anonimato, tanto dos participantes como da instituição envolvida, uma vez que é obrigação ética do investigador “proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem e (...) assegurar o anonimato das suas respostas” (Lima, 2006, p. 145).

De igual forma, todos os dados recolhidos no âmbito da investigação foram preservados, assegurando a transparência e veracidade dos procedimentos e dos resultados, como estipulado no Código de Conduta Ética na Investigação (CIED, 2018).

Importa ainda referir que todos os procedimentos adotados tiveram como principal finalidade o benefício das aprendizagens dos alunos e o seu desenvolvimento pessoal, salvaguardando sempre o respeito pelas suas características e necessidades individuais.

8. RESULTADOS

| " | | | " |

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e analisar os resultados obtidos ao longo de todo o estudo. De modo a facilitar a leitura e posterior discussão, os resultados dos guiões de recolha inicial e final serão apresentados segundo sete categorias distintas, intimamente relacionados com os objetivos do estudo: (i) Definição de conceitos; (ii) Seleção de antónimos; (iii) Mobilização de sinónimos; (iv) Mobilização de famílias de palavras; (v) Mobilização de campos lexicais; (vi) Relação parte-todo; e, por fim, (vii) Relação hierárquica.

Por sua vez, os resultados da recolha intermédia, os laboratórios gramaticais concretizados, serão apresentados de acordo com quatro categorias: (a) Reconhecimento/Identificação; (b) Produção; (c) Explicação; e, (d) Mobilização, nos casos em que se aplicava.

8.1. Análise dos resultados

8.1.1. Objetivo de investigação 1: *Aferir o conhecimento sobre redes lexicais e semânticas relativamente às relações de hierarquia, parte-todo, sinonímia, antonímia, campo lexical e família de palavras*

Os resultados obtidos no âmbito do objetivo de investigação 1, *aferir o conhecimento sobre redes lexicais e semânticas relativamente às relações de hierarquia, parte-todo, sinonímia, antonímia, campo lexical e família de palavras*, derivam da observação direta e da recolha de dados inicial, intermédia e final. No que se refere às recolhas inicial e final, como referido na metodologia, os guiões implementados foram desenhados de forma idêntica, para permitir melhor avaliação das respostas, de acordo com a escala estabelecida e a sua comparação. Quanto à recolha intermédia, foram analisados os dados resultantes da concretização de quatro laboratórios gramaticais acerca das relações lexicais e semânticas entre palavras e dos círculos de leitura realizados.

Para proceder à análise cuidada das respostas atribuídas no **guião de recolha inicial** (Anexo A), tal como referido na secção da metodologia, foi definida uma escala composta por quatro níveis, nomeadamente, o Nível 0, que significa “Não fez”, o Nível 1, “Fez, sem sucesso”, o Nível 2, “Fez, com falhas” e, por último, o Nível 3, “Fez com sucesso”. Neste enquadramento, consideram-se os níveis 0 e 1 como indicadores de

desempenho insatisfatório ou negativo e os níveis 2 e 3 como representativos de desempenho satisfatório ou positivo, para uma melhor compreensão dos resultados.

Tabela 3 - Percentagens de respostas por nível em cada categoria na recolha inicial

Guião de recolha inicial (Percentagens de respostas por nível)				
Categorias	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3
1. Definição de conceitos.	0%	50,93%	0%	49,07%
2. Seleção de antónimos.	9,574%	30,851%	8,511%	51,064%
3. Mobilização de sinónimos.	4,255%	40,426%	5,319%	50%
4. Mobilização de famílias de palavras.	7,41%	50%	0%	42,59%
5. Mobilização de campos lexicais.	16,8919%	19,5946%	13,5135%	50%
6. Relação parte-todo.	13,33%	23,64%	7,88%	55,15%
7. Relação hierárquica.	14,81%	29,63%	20,37%	35,19%

A partir da leitura da Tabela 3, é possível verificar que, no que diz respeito à categoria “definição de conceitos”, correspondente à primeira pergunta do questionário, aproximadamente 51% das respostas se encontravam no Nível 1 e as restantes 49% no Nível 3, o que corresponde a uma grande discrepância entre os alunos que dominavam estes conceitos e os que apresentavam dificuldades, revelando assim uma taxa de sucesso baixa na recolha inicial. Na questão era solicitado que os alunos realizassem a correspondência entre cada uma das relações lexicais e semânticas em estudo, nomeadamente o campo lexical, os sinónimos, os antónimos e a família de palavras à sua definição. Apesar da percentagem acentuada de respostas posicionadas no Nível 3, verificou-se que um número considerável de alunos confundia os conceitos de “sinónimos” com “antónimos” e também de “campo lexical” com a “família de palavras”.

Para analisar a categoria “seleção de antónimos”, foi considerada a segunda questão do guião, na qual os alunos deveriam selecionar, de um conjunto de palavras, dois antónimos da palavra “aborrecido” e dois da palavra “luxuoso”. Embora a questão apresente uma percentagem de 51% das respostas situadas no Nível 3, registou-se cerca de 10% de ausência de respostas, e que 31% das respostas fornecidas foram concretizadas sem sucesso, na medida em que os alunos identificaram os sinónimos de ambas as palavras por oposição aos antónimos pedidos. Para além disso, aproximadamente 9% das respostas enquadram-se no Nível 2, por terem identificado os antónimos pretendidos, mas também as restantes palavras do conjunto, o que revela uma seleção aleatória desprovida

de critério, apesar de algumas respostas estarem corretas. A análise das respostas evidencia ainda uma dificuldade acrescida nos alunos em aceder ao significado das palavras apresentadas face à sua complexidade. Este caso observou-se com a palavra “modesto”, face às recorrentes questões colocadas pelos alunos sobre o seu significado durante a realização do guião pelo que, por não a conhecerem, não identificavam como um antónimo de “luxuoso”.

No que concerne à categoria “mobilização de sinónimos”, presente na questão três, foi proposto aos alunos que encontrassem um sinónimo das palavras “colher”, “apetitoso”, “tranquila” e “feliz”, substituindo-os nas frases em que se inseriam. Através da análise dos dados, verificou-se que metade das respostas atribuídas se apresenta no nível mais elevado, tendo os alunos selecionado mais vezes as palavras “apanhar”, “delicioso”, “calma” e “alegre”, como sinónimos das palavras apresentadas anteriormente. Ainda assim, cerca de 4% dos parâmetros não foram respondidos e 40% das respostas não foram concretizadas de forma bem-sucedida. Este valor deve-se ao facto de muito alunos terem colocado as mesmas palavras para as quais eram solicitados os sinónimos, o que revela ou uma falha na compreensão do enunciado ou, eventualmente, um desejo de terminar a atividade rapidamente. Os 5% em falta correspondem às respostas de Nível 2, fruto da seleção de palavras que, apesar de transmitirem uma ideia semelhante, não se enquadram na frase em que se inserem.

Contrastando com os valores atingidos na tarefa anterior, o quarto exercício, referente à família de palavras da palavra “terra” apresenta 7% das respostas deixadas em branco e metade das respostas incorretas, uma vez que os alunos trocaram os conceitos de família de palavras com o campo lexical. Não obstante, sensivelmente 43% das respostas foram elaboradas corretamente.

O quinto exercício, em que era solicitada a elaboração do campo lexical das palavras “campo” e “cidade”, apresentou um dos valores mais elevados de respostas enquadradas no Nível 0, o que significa que alguns alunos não atribuíram uma resposta à atividade proposta. A esta percentagem acrescentam-se os 20% de respostas atribuídas com falhas e 14% de respostas com algumas falhas e os 50% de respostas corretas.

Relativamente ao exercício correspondente às relações de parte-todo, o exercício seis, este encontrava-se dividido em duas alíneas. Na primeira, os alunos deveriam retirar

do texto dois elementos de mobiliário de uma sala de estar e na segunda deveriam, não só identificar outros dois elementos que se pudessem encontrar de igual forma nesta divisão, e que não tivessem sido utilizados no exercício anterior, mas ainda outros dois à sua escolha. Mediante a análise dos valores obtidos, verificou-se que 55% das respostas se situou no Nível 3, “Fez, com sucesso”. Porém, uma percentagem elevada ficou por responder (13%), demonstrando alguma dificuldade ou hesitação por parte dos alunos, aproximadamente 24% das respostas estavam incorretas e 8% apresentavam algumas falhas na sua resolução.

A última categoria, para a qual concorre o último exercício do questionário, dizia respeito às relações de hierarquia. Nessa tarefa, era requerido aos alunos que completassem um esquema com base na informação presente no texto. Neste exercício, 15% das respostas não foram atribuídas, ficando assim sem resposta, 30% apresentaram falhas, 20% encontrava-se parcialmente corretas e apenas 35% das respostas foram realizadas com sucesso, correspondendo ao valor mais baixo registado no Nível 3 entre todas as categorias, o que se poderá dever à instrução pouco explícita e à dificuldade suscitada pela leitura do esquema.

Em suma, a análise das respostas fornecidas ao questionário inicial permite verificar que, numa fase inicial da intervenção, a maioria dos alunos da turma não compreendia as relações lexicais e semânticas entre palavras na sua plenitude. Apesar de demonstrarem alguma facilidade na identificação de sinónimos e antónimos, a partir de um conjunto de palavras apresentado, muitos demonstraram dificuldades em encontrar este tipo de relações de forma autónoma. Para além disso, a falta de compreensão das relações abordadas manifestou-se na confusão identificada entre a família de palavras e o campo lexical, tendo os alunos confundido o primeiro com segundo. As relações parte/todo, associadas aos holónimos e merónimos, apresentaram dos valores mais elevados de respostas no Nível 3, o que significa que a maioria dos alunos domina este tipo de relação.

A partir dos dados resultantes do guião de recolha inicial, foi traçado um percurso didático que englobou o treino das relações lexicais e semânticas existentes em estudo. Com base nesse percurso didático, procedeu-se a uma **recolha intermédia**, que permitiu a análise das respostas a quatro laboratórios gramaticais, acerca das relações de hierarquia

e parte-todo, famílias de palavras, campos lexicais e sinónimos e antónimos. Esses mesmos laboratórios foram analisados segundo as categorias apresentadas na introdução do capítulo (reconhecimento/identificação, produção, explicitação, mobilização), nas quais se inserem outras subcategorias, como a *produção livre* ou a *produção a partir de um conjunto* e *explicitação sem uso da terminologia* e *explicitação com uso da terminologia*.

De seguida são apresentados os resultados obtidos no laboratório referente às relações de hierarquia e parte-todo (Tabela 4 e Tabela 5):

Tabela 4 - Percentagens de respostas por nível a cada categoria na etapa das relações de hierarquia

Hierarquia (Frequência relativa)				
Categorias / Níveis	0	1	2	3
1. Reconhecimento / Identificação	0%	7,6923%	34,6154%	57,6923%
2. Produção	4,237%	1,695%	5,085%	88,983%
3. Explicitação	3,846%	15,385%	0%	80,769%

Tabela 5 - Percentagens de respostas por nível a cada categoria na etapa das relações de parte-todo

Parte-Todo (Frequência relativa)				
Categorias / Níveis	0	1	2	3
1. Reconhecimento / Identificação	7,692%	23,077%	19,231%	50,00%
2. Produção	8,929%	8,482%	5,357%	77,232%
3. Explicitação	11,538%	15,385%	0%	73,077%

No que concerne ao laboratório aplicado sobre os primeiros tipos de relações, hierarquia e parte-todo (Anexo B), a análise efetuada das respostas revela que, perante um conjunto de palavras atribuído, os alunos conseguem identificar a relação existente, mas não a conseguem explicitar autonomamente. Estes resultados são visíveis pelos valores obtidos nas respostas das questões de resposta fechada, como escolhas múltiplas e preenchimento de lacunas, que apresentam valores mais elevados e refletem-se, consequentemente, nos valores de incidência positivos nas categorias de reconhecimento / identificação e de explicitação. Em contrapartida, as respostas às questões de resposta

aberta, em que os alunos deveriam explicar a relação encontrada entre as palavras, uma percentagem considerável de respostas enquadra-se nos níveis de incidência negativos, comprovando a dificuldade dos mesmos em explicitar as relações existentes de forma autónoma. Estes resultados são consistentes com as dificuldades dos estudantes portugueses evidenciadas em estudos como os elaborados por Duarte e Rodrigues (2008), que demonstram que, embora os alunos consigam reconhecer o conhecimento gramatical em estudo, revelam fragilidades na resolução de tarefas que impliquem a sua mobilização e explicitação.

Ainda assim, a categoria da produção, livre ou a partir da seleção de um conjunto, obteve uma vasta percentagem de respostas nos níveis de incidência positivos. Por um lado, aproximadamente 5% das respostas às questões sobre as relações de hierarquia e 5% das respostas às questões sobre as relações de parte-todo enquadram-se no Nível 2. Por outro lado, aproximadamente 89% das respostas às questões sobre as relações de hierarquia e 77% das respostas às questões sobre as relações de parte-todo inserem-se no Nível 3. Estas percentagens demonstram alguma facilidade e entendimento dos alunos em encontrar relações de hierarquia e parte-todo entre as palavras.

Tabela 6 - Percentagens de respostas por nível a cada categoria no laboratório da família de palavras

Família de palavras (Frequência relativa)				
Categorias / Níveis	0	1	2	3
1. Reconhecimento / Identificação	0%	0%	17,391%	82,609%
2. Produção	4,969%	24,845%	4,969%	65,217%
3. Explicitação	4,3478%	8,6957%	0%	86,9565%
4. Mobilização	4,348%	21,739%	30,435%	43,478%

O segundo laboratório (Anexo C) realizado revelou que apesar de os alunos tenham reconhecido, a partir de um conjunto de palavras da mesma família, a existência de uma parte comum, a distinção entre os conceitos de família de palavras e campo lexical permaneceu ambígua para alguns alunos. Esta dificuldade refletiu-se numa maior dispersão das respostas pelos diferentes níveis de incidência, principalmente nas categorias de produção, explicitação e mobilização. Tal situação levou a que um conjunto de alunos não respondesse corretamente ao preenchimento de palavras da família de *mar* de forma autónoma, preenchendo os espaços com palavras pertencentes ao campo lexical,

tais como “água”, “ondas” e “praia”. Adicionalmente, muitos alunos nesse mesmo exercício tiveram dificuldades em encontrar uma terceira palavra pertencente à família de palavras de “mar”, colocando palavras como “marte”, “marciano” e “martelo”, que, apesar de apresentarem uma parte igual à palavra “mar”, não se relacionam etimológica e morfológicamente com o seu radical, demonstrando uma compreensão superficial do conceito. Já na categoria de mobilização, na qual os alunos deveriam redigir duas frases integrando palavras do exercício anterior, verificou-se que a maioria produziu apenas uma frase, resultando numa resposta incompleta. Além disso, muitas das frases apresentavam fragilidades ao nível da coesão e da coerência textual.

Tabela 7 - Percentagens de respostas por nível a cada categoria no laboratório do campo lexical

Campo Lexical (Frequência relativa)				
Categorias / Níveis	0	1	2	3
1. Reconhecimento / Identificação	10%	10%	22%	58%
2. Produção	10,40%	8,00%	2,40%	79,20%
3. Explicitação	14,00%	20,00%	4%	62,00%
4. Mobilização	20,00%	24,00%	16,00%	40%

No que diz respeito ao laboratório centrado no campo lexical (Anexo D) observa-se, uma vez mais, que os resultados demonstram uma dispersão acentuada entre os diversos níveis de desempenho. Este laboratório foi desenvolvido a partir do tema da reciclagem, abordado ao longo das semanas, pelo que os alunos se encontravam familiarizados com os conceitos e termos apresentados. Embora a maioria tenha reconhecido a relação existente entre as palavras “metal”, “vidro” e “plástico”, persistiram dificuldades na sua explicitação forma clara. Algumas respostas indicavam apenas que “cada ecoponto tem a sua forma de reciclar”, sem clarificar que as palavras apresentadas se referiam aos materiais que colocamos em cada um dos ecopontos ou aos tipos de resíduos recicláveis. A categoria de produção destacou-se com a percentagem mais elevada no Nível 3 (79%) em comparação com as restantes categorias, evidenciando uma compreensão satisfatória da noção de campo lexical e a capacidade dos alunos de identificarem e agruparem palavras que se associam a um determinado tema ou assunto. Em contrapartida, a categoria da mobilização agrupa a maioria dos resultados nos níveis de incidência negativos. Apesar de muito alunos não terem concretizado o exercício de escrita, na qual era solicitada a mobilização dos campos lexicais elaborados, um número

considerável de redigiu o texto de acordo com o tema, mas sem recorrer às palavras que tinha apresentado. Este foi também o laboratório com maior incidência de respostas no Nível 0 em todas as categorias, o que poderá estar associado à dificuldade na atribuição de respostas ou a constrangimentos na gestão do tempo da sua realização.

Tabela 8- Percentagens de respostas por nível a cada categoria no laboratório dos sinónimos e antónimos

Sinónimos e Antónimos (Frequência relativa)				
Categorias / Níveis	0	1	2	3
1. Reconhecimento / Identificação	0%	16,667%	33,333%	50,00%
2. Produção	2,431%	8,333%	1,042%	88,194%
3. Explicação	2,083%	6,250%	2,084%	89,583%

Por fim, no que se refere ao laboratório sobre os sinónimos e antónimos (Anexo E), os resultados apresentados na Tabela 8 demonstram, à semelhança dos restantes laboratórios, dificuldades por parte dos alunos em explicar autonomamente a relação encontrada entre as palavras apresentadas. Perante o primeiro conjunto de palavras (grupo A), constituído por sinónimos como *recolher e apanhar, salvar e cuidar, limpo e asseado*, as respostas limitaram-se, na sua maioria, à indicação de que as palavras eram iguais. Já o segundo conjunto (grupo B), no qual eram apresentados antónimos como *respeitar e desrespeitar, natural e artificial, recuperar e abandonar*, os alunos referiram que as palavras eram diferentes sem conseguirem justificar de forma concreta ou recorrendo a terminologia adequada. Embora seja possível compreender o raciocínio utilizado para a obtenção das respostas, estas evidenciam uma compreensão ainda superficial das relações em causa, levando a que apenas 50% das respostas se inserissem no Nível 3 e os restantes 50% fossem distribuídos pelos níveis 1 (17%) e 2 (33%). Ainda assim, no decorrer da resolução do laboratório, os alunos foram ficando cada vez mais capazes de identificarem antónimos a partir de conjuntos, bem como de reconhecerem autonomamente “proteger” e “cuidar” como sinónimos de “preservar” e “conservar”. Esta evolução verifica-se na maior concentração de respostas no Nível 3 (88%) na segunda categoria. Adicionalmente, este laboratório registou a percentagem mais elevada de respostas no Nível 3 na categoria da explicação quer com quer sem recurso à terminologia adequada.

No que se refere aos Círculos de Leitura, as respostas obtidas relativamente aos papéis desempenhados pelos alunos, permitiram complementar a análise das palavras que

suscitam mais dificuldades e a compreensão que os alunos fazem do texto. Através da observação das respostas obtidas ao papel do Senhor das Palavras (cf. Anexo K), em que os alunos deveriam registar as palavras desconhecidas e procurar o seu significado no dicionário, constata-se que as que revelam um maior grau de complexidade remontam para termos específicos do tema da Preservação do Meio Ambiente, em particular palavras como “descartáveis”, “aterros”, “detritos”, entre outras. Ainda assim, os alunos, mediante o contexto em que as palavras se inseriam em cada frase, foram capazes de identificar o significado mais adequado. Adicionalmente, a partir das questões elaboradas pelos Animadores da Discussão (cf. Anexo L) e as representações gráficas produzidas pelos Ilustradores (cf. Anexo M), foi possível depreender uma boa compreensão e capacidade de extração de significado do texto por parte dos alunos.

Em último lugar, foram ainda analisadas as respostas atribuídas no **guião de recolha final** (Anexo F), que integram as mesmas categorias e critérios de análise utilizados no questionário inicial, sintetizados na seguinte tabela (Tabela 9):

Tabela 9 - Percentagens de respostas por nível em cada categoria na recolha final

Guião de recolha final (Frequência relativa)				
Categorias	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3
1. Definição de conceitos.	0%	4%	0%	96%
2. Seleção de antónimos.	0%	0%	0%	100%
3. Mobilização de sinónimos.	2,174%	19,565%	16,304%	61,957%
4. Mobilização de famílias de palavras.	0%	10%	0%	90%
5. Mobilização de campos lexicais.	0%	7,04%	0%	92,96%
6. Relação parte-todo.	0%	2,985%	2,239%	94,776%
7. Relação hierárquica.	0%	11,59%	0%	88,41%

Como se verifica na categoria “Definição de conceitos”, a vasta maioria das respostas dos participantes situou-se no Nível 3. Os 4% do Nível 1 correspondem somente a dois alunos, que ainda evidenciaram confusão entre as definições dos conceitos de “campo lexical” e “família de palavras”.

A tarefa de identificação de antónimos das palavras “boas”, “fáceis”, “compridas” e “simpáticas”, tendo por base um texto, foi executada com sucesso por todos os alunos o que evidencia um domínio claro deste conteúdo, dado que todas as respostas se enquadram no Nível 3.

Por sua vez, na identificação de sinónimos das mesmas palavras, sem o auxílio do texto, os alunos revelaram maiores dificuldades, apresentando 2% das respostas em branco. As respostas enquadradas no Nível 1 (20%) dizem respeito aos alunos que, ao ser solicitado a indicação de sinónimos, colocaram exatamente as mesmas palavras que constavam do enunciado, ou seja, identificaram como sinónimos de “boas”, “fáceis”, “compridas” e “simpáticas” essas mesmas palavras, revelando uma dificuldade em mobilizar outras palavras com um significado equivalente. Já as respostas de Nível 2 (16%) representam os alunos que, embora não tenham colocado um sinónimo correspondente, pretenderam transmitir a mesma ideia, como é o caso da uma aluna que colocou como sinónimo de “fáceis” a expressão “nada complicadas” em vez do termo “descomplicadas”. Nos 62% do Nível 3 foram contabilizados também o termo “legais” como sinónimo de “boas”, apresentado por duas alunas de nacionalidade brasileira.

Relativamente à “Mobilização de família de palavras”, correspondente ao terceiro exercício do guião, 90% das respostas foram bem-sucedidas, enquadrando palavras como “chover”, “chuveiro” e “guarda-chuva” na família de “chuva”. No entanto, dois alunos indicaram como pertencentes à família de palavras de “chuva” os termos “água” e “nuvens”, demonstrando um entendimento insuficiente do conceito pretendido. Paralelamente, uma aluna apontou o termo “chave” como uma palavra pertencente à mesma família de palavras de “chuva”, podendo inferir-se que esta relação ainda não se encontra totalmente apreendida pela mesma, pois apesar de as palavras partilharem o mesmo dígrafo, não possuem o mesmo radical.

No que diz respeito à categoria “Mobilização de campos lexicais”, os alunos evidenciaram uma grande facilidade na concretização do exercício, perfazendo um total de 93% das respostas enquadradas no Nível 3. As respostas situadas no Nível 1 (7%) correspondem aos casos em que os alunos não conseguiram identificar corretamente uma terceira palavra pertencente a ambos os campos lexicais ou o caso de um aluno que apresentou o grau aumentativo e diminutivo para umas das palavras selecionadas em cada um dos campos lexicais.

A relação parte-todo foi averiguada nas duas alíneas inseridas na quinta questão. Para concretizar com sucesso a tarefa, na primeira alínea os alunos deveriam retirar do texto quatro merónimos do holónimo “corpo humano” e na segunda identificar outros

dois merónimos à sua escolha, que não tivessem sido utilizados no exercício anterior. A partir da leitura da tabela, observa-se que uma vasta percentagem de respostas se insere no nível mais elevado, o Nível 3, em que os alunos identificaram corretamente as partes referidas no texto e conseguiram identificar autonomamente outros merónimos. Em contrapartida, a percentagem correspondente às respostas de Nível 1 (3%) exprime as respostas em que, na segunda alínea, os alunos apresentaram os merónimos utilizados na questão anterior. A percentagem apresentada para o Nível 2 (2%) assume-se como as respostas à primeira alínea em que, apesar de não se encontrarem presentes no texto, os alunos identificaram corretamente um merónimo do corpo humano.

A última questão do guião de recolha final remetia, à semelhança do primeiro guião, para as relações de hierarquia, sendo que as percentagens obtidas se repartem entre os níveis 1 e 3. Nas respostas de Nível 1 (12%) foram observadas maioritariamente fragilidades na identificação do hiperónimo “verão” e hipónimos correspondentes no local apropriado.

Dadas as observações efetuadas aos resultados alcançados no guião de recolha final, pode-se verificar que, na sua grande maioria, os alunos revelam um bom domínio das relações lexicais e semânticas existentes entre as palavras, embora ainda revelem dificuldades na mobilização de sinónimos e em estabelecer relações de hierarquia. Adicionalmente, realça-se a maior facilidade dos alunos na produção, a partir da seleção de um conjunto, uma vez que este processo é mais simples do que a produção livre e as fragilidades identificadas ao nível da mobilização e explicitação.

Os resultados obtidos encontram-se em consonância com o que é referido na literatura e corroboram os dados dos estudos empíricos realizados ao longo dos anos, evidenciando as “dificuldades de estudantes portugueses de todos os níveis de ensino no que se refere à realização de exercícios que requeiram a utilização do conhecimento gramatical e/ou a sua explicitação” (Ferreira, 2014, p.46).

8.1.2. Objetivo de investigação 2: *Verificar a influência de uma sequência didática sobre o conhecimento lexical e semântico*

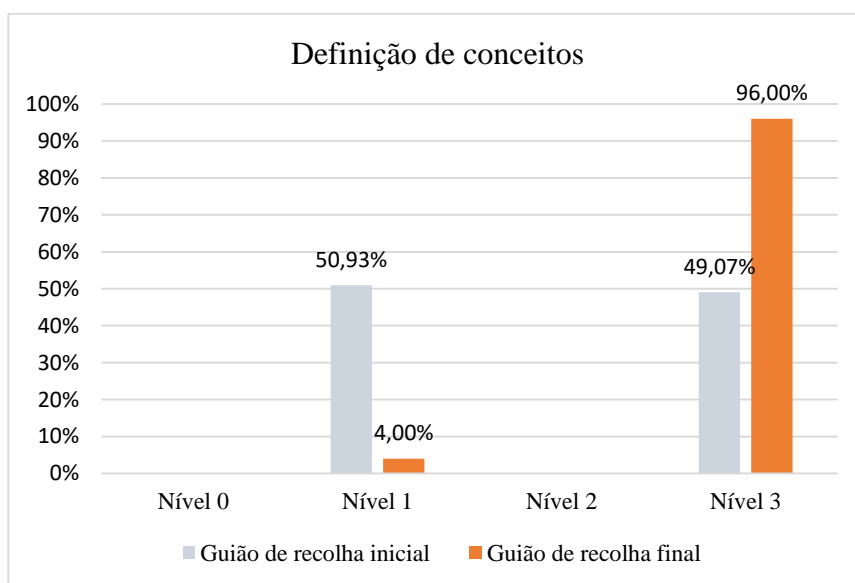
De modo a *verificar a influência de uma sequência didática sobre o conhecimento lexical e semântico* dos alunos, foram comparadas as respostas compiladas no guião de

recolha inicial e no guião de recolha final, realizados em duas fases distintas do período de intervenção. Como forma de facilitar a análise, procurou-se estruturar ambos os guiões de forma idêntica, aplicando as mesmas categorias, critérios e escala de avaliação, nomeadamente: Nível 0, “Não fez”; Nível 1, “Fez, sem sucesso”; Nível 2, “Fez, com falhas”; e, Nível 3, “Fez, com sucesso”.

Assim sendo, serão retomados os resultados obtidos nas categorias de análise previamente apresentadas no primeiro objetivo, agora numa lógica comparativa entre os dois momentos.

Em primeiro lugar, foram averiguadas as respostas relativas à definição dos conceitos em estudo como o “campo lexical”, os “sinónimos”, os “antónimos” e a “família de palavras”, organizando-as segundo os níveis em que se enquadram:

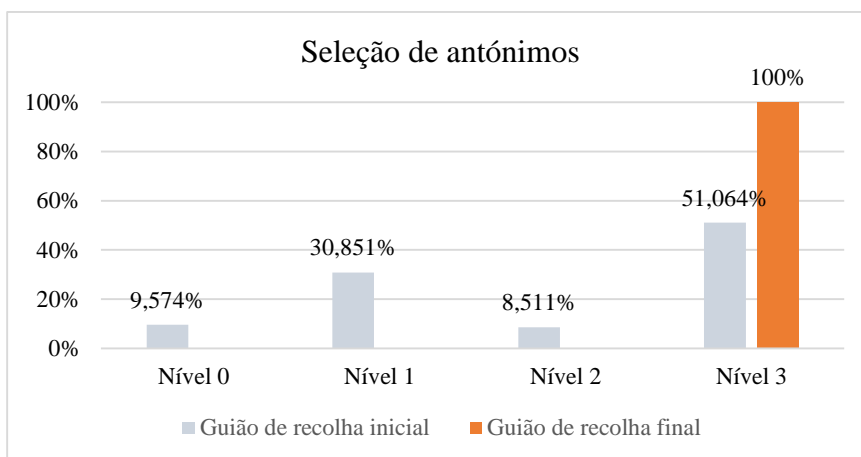
Figura 1 - Comparação das percentagens por níveis relativas à categoria "Definição de conceitos" nos guiões de recolha inicial e final



A leitura do gráfico (Figura 1), permite verificar que, numa fase inicial da sequência didática, as respostas apresentadas se repartiam de forma relativamente equilibrada entre os níveis 1 (51%) e 3 (49%). Contudo, comparativamente à recolha inicial, observa-se um distanciamento entre as percentagens obtidas nos dois níveis, com uma maior concentração dos resultados no Nível 3 (96%). A partir destes dados, é possível afirmar que, ao longo da concretização da sequência didática, os alunos se foram apropriando dos conceitos mobilizados, passando a reconhecer com maior clareza as diferenças entre eles.

Em seguida, procedeu-se à análise das respostas apresentadas no que se refere à segunda categoria, “Seleção de antónimos”, nos dois guiões elaborados, constantes do seguinte gráfico (Figura 2):

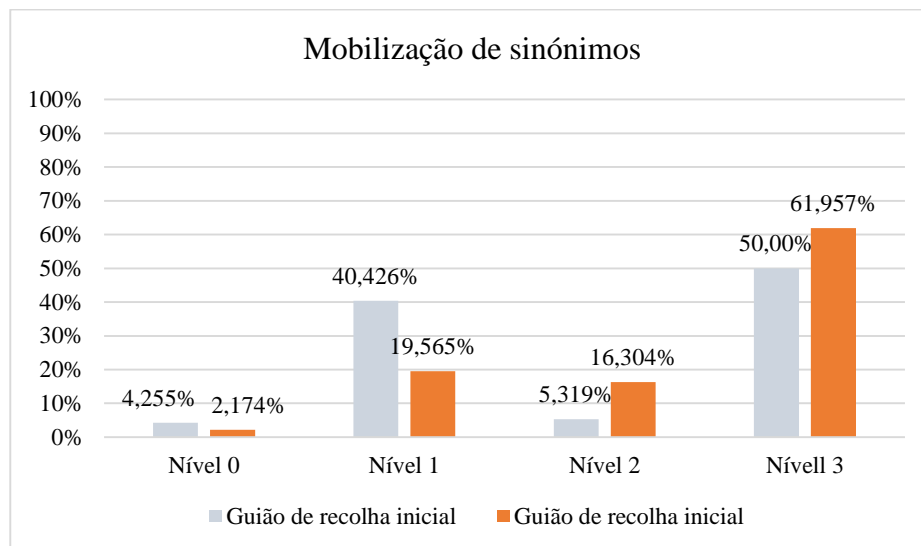
Figura 2 - Comparação das percentagens por níveis relativos à categoria “Seleção de antónimos” nos guiões de recolha inicial e final



Como se pode constatar a partir da sua leitura, no que concerne a esta categoria, verificou-se uma evolução considerável na identificação dos antónimos (49%). Todos os alunos foram capazes de identificar e selecionar corretamente do texto os antónimos das palavras indicadas.

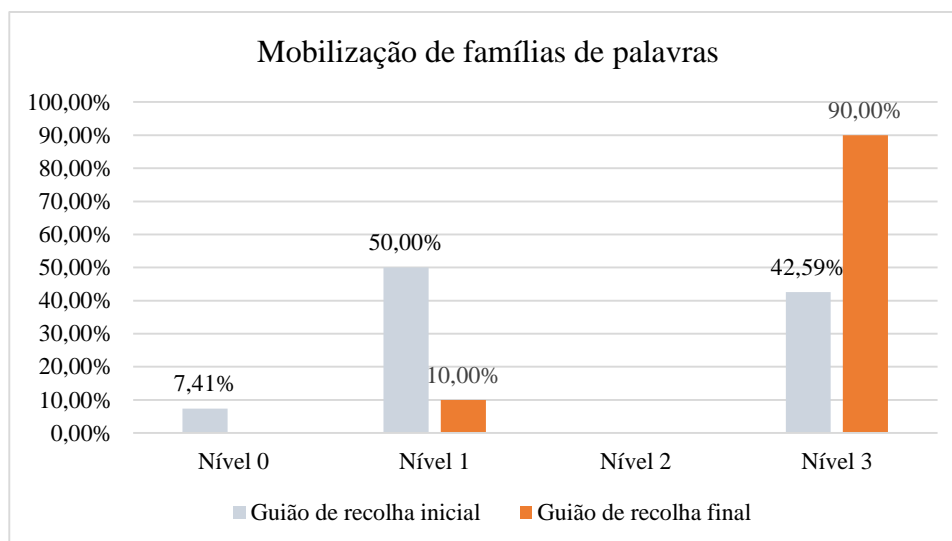
Na categoria “Mobilização de sinónimos” (Figura 3), foi solicitada a identificação de sinónimos à escolha dos alunos em ambos os guiões. No entanto, no guião de recolha inicial, as palavras para as quais foi pedida a identificação dos sinónimos encontravam-se inseridas em frases, enquanto no guião de recolha final as palavras apresentavam-se isoladas, numa tabela, sem qualquer tipo de contexto. Dado este fator, pressupõe-se uma maior dificuldade por parte dos alunos na concretização do exercício no guião de recolha final, uma vez que esta categoria apresenta os valores mais baixos, em termos comparativos entre os dois guiões, quando confrontada com as restantes.

Figura 3 - Comparação das percentagens por níveis relativos à categoria "Mobilização de sinónimos" nos guiões de recolha inicial e final



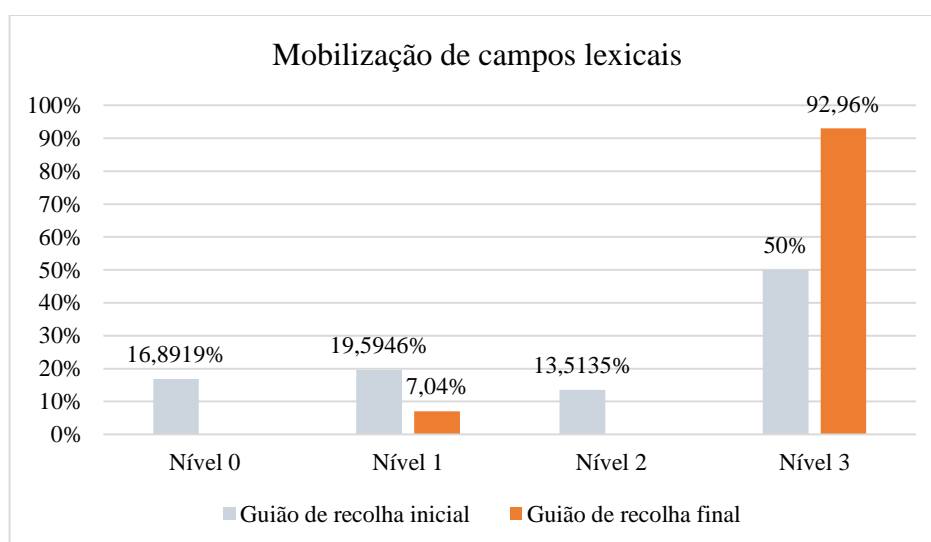
Se numa fase primordial do percurso didático os alunos confundiam os conceitos de “família de palavras” e “campo lexical”, colocando por diversas vezes palavras que se associavam ao conceito ou assunto pedido nas tarefas de elaboração das famílias de palavras, pelo fim da intervenção estes já conseguiam distinguir com clareza os dois conceitos. Tais observações comprovam-se através da observação do gráfico (Figura 4), relativo à categoria “Mobilização de famílias de palavras”, que evidencia o aumento considerável de 47% das respostas inseridas no Nível 3, aquando da concretização do guião de recolha final, por oposição às que se inseriam no mesmo nível no momento do guião de recolha inicial.

Figura 4 - Comparação das percentagens por níveis relativos à categoria "Mobilização de famílias de palavras" nos guiões de recolha inicial e final



A “Mobilização de campos lexicais” foi medida através do confronto dos resultados na quinta questão do guião inicial e na quarta questão do guião final. Em ambas as tarefas, era necessária a construção de dois campos lexicais de temas opostos, nomeadamente “campo” e “cidade” no primeiro guião e “inverno” e “verão” no último guião.

Figura 5 - Comparação das percentagens por níveis relativos à categoria "Mobilização de campos lexicais" nos guiões de recolha inicial e final

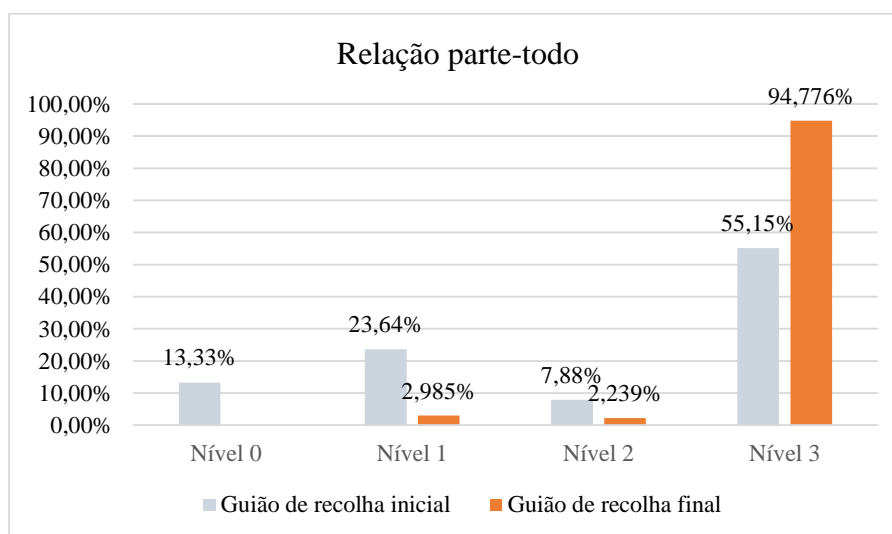


Apesar de as tarefas apresentarem um grau de complexidade idêntico, a Figura 5 sugere uma maior dificuldade dos alunos na concretização de campos lexicais para os primeiros termos apresentados, dada a dispersão das respostas pelos três níveis de

avaliação. Em contrapartida, no guião de recolha final os resultados centram-se, em grande parte, no terceiro nível, sendo que as respostas de Nível 1, se referem aos casos pontuais supramencionados na análise do primeiro objetivo.

Nos dois guiões, as questões que correspondem às relações de parte-todo dividem-se em duas alíneas. Embora na primeira alínea do guião inicial os alunos tivessem de retirar do texto elementos de mobiliário de uma sala de estar e na alínea seguinte apontar outros dois presentes do texto e mais dois à sua escolha, no guião final a primeira alínea dizia respeito apenas às partes do corpo humano mencionadas no texto, sendo que segunda solicitava a indicação de duas partes à escolha dos estudantes. Ainda assim, a quantidade de elementos, quer extraídos do texto, quer identificados autonomamente pelos alunos, era semelhante nos dois exercícios para facilitar a sua comparação.

Figura 6 - Comparação das percentagens por níveis relativas à categoria "Relação parte-todo" nos guiões de recolha inicial e final

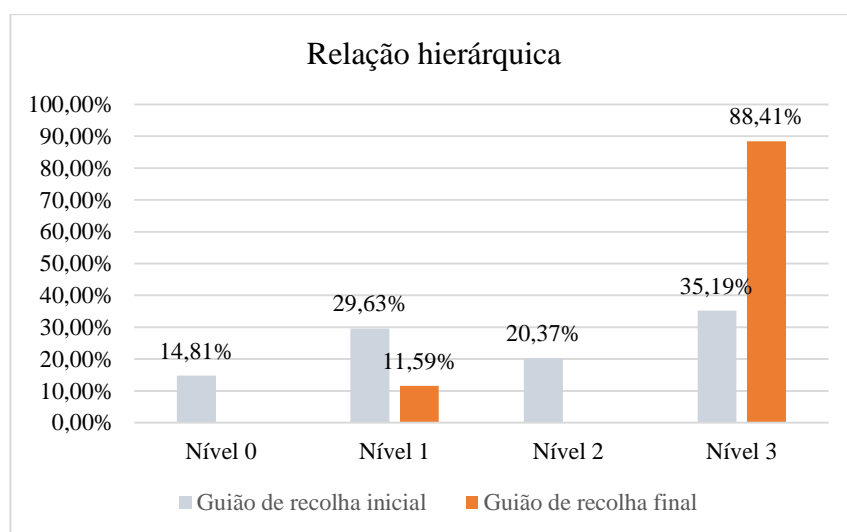


A repartição dos dados no guião de recolha inicial, refere-se, para além dos alunos que não concretizaram a atividade, correspondentes aos 13% presentes no gráfico (Figura 6), aos alunos que, talvez por distração ou por uma compreensão insuficiente do enunciado, colocaram palavras extraídas do texto como “rato”, “campo” e “casa” ou colocaram na segunda alínea as mesmas palavras da anterior, o que não equivale ao solicitado na tarefa. As respostas de Nível 2 assumiram-se como aquelas que, na segunda alínea, apesar de corresponderem efetivamente a elementos de uma sala de estar, não são exclusivos desta divisão e se relacionam com a estrutura de uma casa, como “paredes” e

“chão”. Face à instrução subjetiva e pouco clara do exercício na recolha inicial, naturalmente compreende-se a evolução ocorrida para o segundo momento de recolha, uma vez que a sua estrutura estava mais simples e direta e as possibilidades de merónimos a utilizar eram mais restritas. Deste modo, não se pode afirmar categoricamente a influência da sequência didática nesta melhoria, ainda que se possa admitir que tenha havido progresso no conhecimento neste campo. Tal evolução é visível nas percentagens elevadas registadas nas categorias de produção e explicitação no laboratório relativo a essas mesmas relações. Como se pode verificar na primeira parte desta secção (cf. Tabela 5), 77% das respostas à categoria de produção inserem-se no Nível 3 e 73% das respostas à categoria de explicitação inserem-se, de igual forma, no nível de incidência mais elevado.

Por fim, a última fase de análise entre os dados recolhidos remete para a comparação das relações de hierarquia nos dois guiões (Figura 7).

Figura 7 - Comparação das percentagens por níveis relativas à categoria "Relação hierárquica" nos guiões de recolha inicial e final



Novamente, observa-se uma evolução considerável das respostas classificadas no Nível 3, “Fez, com sucesso”, no guião final, possivelmente em resultado da já referida imprecisão na elaboração do esquema apresentado no primeiro guião face ao segundo, cuja estrutura se considera mais explícita e orientadora que no guião anterior.

Mediante a análise das respostas aos dois guiões aplicados no início e no final da intervenção, é possível constatar que, apesar de numa fase inicial as respostas se distribuírem pelos diferentes níveis, revelando uma falta de clareza na identificação, na

explicitação e na mobilização dos conceitos, as respostas obtidas no momento final de recolha enquadram-se, na generalidade, no Nível 3, “Faz, com sucesso”. Tendo por base a análise e comparação dos resultados alcançados ao longo do percurso didático, este parece ter tido um impacto muito positivo sobre as aprendizagens dos alunos relativamente às relações lexicais e semânticas entre palavras.

Apesar de persistirem fragilidades na identificação autónoma de sinónimos das palavras apresentadas e nas relações de hierarquia, a turma revelou uma maior compreensão no que diz respeito à distinção dos conceitos e das relações em estudo, em particular nas relações de antonímia, famílias de palavras e campos lexicais.

8.1.3. Objetivo de investigação 3: *Equacionar a adequação de estratégias/percursos didático-pedagógicos para a construção de conhecimento lexical e semântico*

De modo a *equacionar a adequação de estratégias/percursos didático-pedagógicos para a construção de conhecimento lexical e semântico*, há que analisar o trabalho desenvolvido ao longo da intervenção, sob um olhar crítico e consciente.

Tal como referido no capítulo da metodologia, a investigação-ação desenrola-se segundo ciclos de planificação, ação, observação e reflexão de um problema que se pretende solucionar. Mediante a operacionalização das diferentes etapas, o processo é reconceptualizado e orientado segundo novas diretrizes para desencadear resultados mais benéficos (Alarcão, 2003).

Assim sendo, torna-se imprescindível examinar as estratégias utilizadas nesse mesmo percurso, no sentido de determinar a sua eficácia e perspetivar novas estratégias que contribuam, de igual modo, nas aprendizagens dos alunos.

A implementação de semanas temáticas, como a União Europeia, a Família e a Preservação do Meio Ambiente, possibilitou uma abordagem mais holística e integrada da aprendizagem entre os vários conteúdos. Através do encadeamento das atividades em torno de temas próximos da sua realidade, observou-se um aumento da motivação dos alunos para a aprendizagem e uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos abordados. Esta articulação evidencia-se como um fator fundamental para que os alunos

estabeleçam ligações não só entre as diferentes disciplinas, como também que aprendam a relacioná-las com o mundo real (UNESCO-IBE, 2016).

O percurso pedagógico-didático delineado para ampliar o conhecimento lexical e semântico dos alunos encontrava-se integrado nas temáticas abordadas através da aplicação de laboratórios gramaticais, concebidos a partir dos textos introdutórios e enquadreadores de cada tema. A aplicação dos laboratórios partia da apresentação de uma questão inicial, à qual os alunos procuravam responder através da sua concretização. Para isso, os dados eram organizados de forma hierárquica e sequencial, tal como defende Ferreira (2014), organizando-se em etapas graduais que partiam de casos mais simples para etapas mais complexas. Desse modo procurou-se desenvolver um percurso indutivo a partir do ensino pela descoberta em que, no decorrer das várias etapas, os alunos deveriam observar os dados, averiguar as regularidades existentes, formular generalizações, realizar exercícios de treino e, no final, proceder à avaliação dos conhecimentos adquiridos. Este tipo de abordagem do ensino da gramática afasta-se da abordagem dedutiva ou expositiva e coloca o aluno no centro da sua aprendizagem, permitindo ao mesmo adotar uma perspetiva reflexiva e consciente da língua. Assim, aposta-se na compreensão e memorização dos fenómenos linguísticos através da criação de automatismos e da resolução de outras tarefas no âmbito da leitura e da escrita (Xavier, 2012). Efetivamente, a concretização dos laboratórios gramaticais no âmbito da sequência-didática revelou-se vantajosa para um maior envolvimento dos alunos, que os encaravam como um desafio motivador, dadas as questões iniciais de partida em cada um deles. Paralelamente a sua realização contribuiu para uma compreensão mais profunda das redes lexicais e semânticas em estudo, conforme se verifica na análise do Objetivo 2, que evidencia uma evolução das respostas situadas no nível de incidência mais elevado em todas as categorias do guião de recolha final, em comparação com o guião de recolha inicial (cf. Tabelas 9 e Tabela 3)

No decorrer da sequência, de forma complementar aos laboratórios gramaticais é também importante a realização de atividades de leitura ou de jogos de palavras com posterior registo pelas crianças numa caixa de ferramentas ou no seu diário de descobridor de palavras. Adicionalmente, salienta-se o encorajamento ao recurso progressivo a enciclopédias, dicionários e prontuários, uma vez que “a construção e a seleção de

atividades didáticas devem caracterizar-se por uma diversificação e um equilíbrio entre (...) os tipos de atividades e metodologias utilizadas” (Ferreira, 2014, p. 138; Duarte, 2011).

Assim, para além da realização das atividades didáticas em torno da exploração de textos de autores, uma estratégia igualmente enriquecedora consistiria na utilização de produções dos próprios alunos, textos recolhidos por eles ou textos orais ou escritos selecionados pelo professor. Ao optar por esta estratégia espera-se que as produções selecionadas evidenciem as relações em estudo de forma contextualizada e próxima da realidade dos alunos, contribuindo de modo mais significativo para a aprendizagem dos alunos. Contudo, há que ter em conta que os dados fornecidos “devem ser em quantidade suficiente para garantir que os alunos retirem as conclusões que pretendemos que retirem” e adequados ao contexto e desenvolvimento dos alunos (Costa et al., 2011, p. 31; Ferreira, 2014).

No final de cada sequência, tal como realizado no presente estudo, pressupõe-se o recurso a processos de monitorização e regulação das aprendizagens pelos próprios alunos, dado que estes se revelam extremamente benéficos para a organização conceptual e cognitiva dos conteúdos trabalhados (Ferreira, 2014). Estes processos podem assumir a forma de produção como cartazes, pósteres e painéis explicativos, elaborados pelos próprios alunos, de modo a explicitar as relações trabalhadas. Para além dessas produções fornecerem ao docente uma visão clara das noções apreendidas pelos alunos, as mesmas podem ser utilizadas como recursos de apoio aos momentos de treino e às futuras aprendizagens dos alunos.

Numa tentativa de contrariar o tradicional ensino expositivo da gramática, centrado na transmissão das regras por parte do professor e na sua memorização pelo aluno, uma vez que este “é tipicamente dominante como forma de ensino e aprendizagem, quer nas salas de aula, quer nos materiais didáticos” (Valente, Viegas, Carmo, 2021, p. 505) torna-se necessário que o docente recorra a estratégias e métodos inovadores, capazes de promover a motivação dos alunos para a aprendizagem e de contribuir, de forma eficaz, para o seu desenvolvimento, pois como refere Rodrigues (2017):

“São necessárias ações de ensino estrategicamente orientadas para finalidades como o questionamento analítico, a problematização de temáticas, o confronto de pontos de vista por meios de debates, a observação de regularidades para dedução de padrões, a construção interdisciplinar de percursos, produtos ou desenvolvimento de projetos, entre outras estratégias” (p.3).

Só dessa forma será possível auxiliar os alunos na superação das suas dificuldades, respeitando o ritmo e nível de envolvimento de cada um, promovendo o desenvolvimento de capacidades de complexidade superior e favorecendo a integração das aprendizagens disciplinares numa perspetiva articulada e significativa, tal como é requerido na educação atual.

Em suma, com base na experiência vivenciada durante a realização do percurso pedagógico-didático, articulada com os referenciais teóricos e metodológicos que sustentam a investigação, considera-se que estratégias que envolvem ativamente os alunos no processo de construção do conhecimento lexical e semântico se revelam mais eficazes e enriquecedoras. Entre as estratégias e atividades supramencionadas, destaca-se a aplicação de laboratórios gramaticais, que promovem a construção gradual e sequencial do conhecimento, a partir de um percurso indutivo e de descoberta por parte dos alunos. A transposição dos conhecimentos adquiridos para situações reais de leitura, permitindo aos alunos identificar e aplicar as relações em estudo em múltiplos contextos para além dos momentos de treino é outro aspeto essencial e que deve ser incorporado na intervenção didático-pedagógica. Na mesma linha, destaca-se, adicionalmente, a exploração das produções dos próprios alunos, para uma abordagem mais contextualizada e significativa. A realização de atividades lúdicas e desafiantes como os diários de descobridor de palavras podem contribuir, de igual modo, para a motivação e o envolvimento dos alunos nas aprendizagens e torná-los mais conscientes e atentos para estas relações. Por fim, a sistematização dos conhecimentos a partir de produções visuais e escritas constitui-se como um apoio fundamental à organização conceptual e à consolidação das aprendizagens.

9. CONCLUSÕES

| ' ' | ' ' |

O presente capítulo compreende as conclusões gerais tecidas no decorrer da investigação-ação, fruto da articulação entre os resultados do estudo e o enquadramento teórico, assim como alguns constrangimentos ocorridos no processo. Deste modo, importa retomar o foco do estudo: *Conhecimento lexical e semântico: Percurso de intervenção e investigação no 1.º CEB*.

No que se refere ao primeiro objetivo geral do estudo em questão, *aferir o conhecimento sobre as redes lexicais e semânticas relativamente às relações de hierarquia, parte-todo, sinonímia, antonímia, campo lexical e família de palavras*, verifica-se que, numa fase inicial, de um modo geral, os alunos apresentavam um conhecimento impreciso das relações lexicais e semânticas em estudo, evidenciando dificuldades na distinção e aplicação de conceitos como a sinonímia e antonímia e o campo lexical e a família de palavras. Tais conclusões comprovam-se nos laboratórios gramaticais referentes a cada uma destas relações, ainda que, no final da intervenção algumas destas dificuldades tenham sido atenuadas. Ao longo do processo, foram igualmente observadas fragilidades ao nível da explicitação e mobilização do conhecimento. Apesar de os discentes demonstrarem facilidade em identificar as diferentes relações e terem conseguido mobilizar o seu conhecimento sobre as mesmas perante um conjunto de palavras previamente selecionado, estes evidenciam dificuldades consideráveis na utilização adequada da terminologia correta para a sua explicitação, bem como na transposição desse conhecimento para outro tipo de tarefas.

Adicionalmente, a partir da análise dos resultados do Aluno G. nos guiões de recolha inicial e final, bem como nos laboratórios gramaticais realizados (cf. Anexo G), e considerando que este era o aluno que apresentava os maiores hábitos de leitura como referido na secção 7.1, depreende-se que “os alunos com fortes hábitos de leitura revelam um conhecimento lexical amplo, ainda que não tenham usufruído de um ensino explícito de palavras” (Araújo, 2011, p.76), o que pode comprovar a forte influência que a leitura pode exercer sobre o conhecimento lexical e vice-versa.

Já a comparação entre os guiões de recolha inicial e final, que concorre para o segundo objetivo, *verificar a influência de uma sequência didática sobre o conhecimento lexical e semântico*, esta permitiu verificar o efeito positivo da sequência didática no conhecimento lexical e semântico dos alunos nos domínios-alvo. A aplicação dos

laboratórios gramaticais e de um ensino explícito a partir de atividades de observação e manipulação das relações em estudo, com um envolvimento ativo dos alunos, promoveu uma compreensão mais sólida e uma mobilização dos conceitos em estudo. Apesar de no final do percurso persistirem algumas fragilidades sobretudo no que diz respeito à identificação de sinónimos e às relações de hierarquia, registou-se um progresso na generalidade das categorias analisadas. Contudo, considera-se que um período interventivo mais prolongado permitiria uma maior exploração e treino mais aprofundado dessas relações, contribuindo para a clarificação e eliminação dessas mesmas dificuldades. Neste sentido, verifica-se a relevância da implementação de uma sequência didática como “dispositivo que permite estruturar o ensino de forma sistemática e, ao mesmo tempo, flexível, favorecendo a construção de saber e saber fazer por parte dos alunos” (Silva, 2010, p. 35).

Por fim, para *equacionar a adequação de estratégias/percursos didático-pedagógicos para a construção de conhecimento lexical e semântico* é importante retomar a conceção de que uma compreensão plena e frutífera da gramática, no caso do presente estudo das relações lexicais e semânticas, não resulta exclusivamente de uma aprendizagem mecânica, na qual são memorizadas definições. Em contrapartida, revela-se mais compensador apostar numa aprendizagem por descoberta, em que os alunos são levados a fazer observações, manipular dados, formular e validar as suas conclusões para uma apropriação mais significativa dos saberes gramaticais em contextos reais. Para isso, torna-se relevante assumir a gramática como uma competência nuclear que espelhe o conhecimento implícito e intuitivo dos alunos, numa base de organização de conteúdos, em função de mobilização e de etapas de desenvolvimento do conhecimento linguístico, orientado para a deteção de regularidades da língua, com mobilização para situações de uso (Costa et. al, 2011). Importa igualmente reconhecer que os alunos são conhecedores, mesmo que implicitamente, da sua língua materna e que são capazes de refletir sobre ela.

Embora as conclusões acerca do percurso desenvolvido sejam favoráveis, considera-se que os resultados poderiam ser ainda mais proveitosos caso não existissem limitações do tempo de intervenção e constrangimentos decorrentes da conciliação da sua aplicação das tarefas com outras atividades promovidas pela instituição. A ausência de tais constrangimentos teria possibilitado a mobilização de estratégias complementares,

como por exemplo a exploração a partir das produções dos alunos, para a construção do seu conhecimento relativamente às relações em estudo, bem como o reforço dos momentos de sistematização, através da concretização de registos que sistematizasse os conceitos trabalhados. Para além disso, considera-se ainda que um período interventivo de maior duração possibilitaria uma análise mais aprofundada da relação existente entre o conhecimento lexical e semântico e a competência leitora.

Para efeitos de sistematização, apresenta-se uma tabela-síntese (Tabela 10) das conclusões emergentes do estudo, organizados de acordo com os objetivos de investigação e uma dimensão de carácter mais transversal.

Tabela 10 - Tabela-síntese das conclusões do estudo

<u>Objetivos de investigação</u>	<u>Conclusões</u>
1. Aferir o conhecimento sobre redes lexicais e semânticas relativamente às relações de hierarquia, parte-todo, sinonímia, antonímia, campo lexical e família de palavras.	(i) O reconhecimento de relações lexicais e semânticas é mais fácil que a produção, a explicitação e a mobilização; (ii) A produção de redes lexicais e semânticas é mais fácil quando envolve a seleção de itens de um conjunto dado; (iii) A explicitação e a mobilização de relações lexicais e semânticas são os processos que colocam maiores dificuldades aos alunos.
2. Verificar a influência de uma sequência didática sobre o conhecimento lexical e semântico.	(i) O conhecimento lexical e semântico beneficia de percursos didáticos estruturados e encadeados segundo princípios de sequencialidade e progressão.
3. Equacionar a adequação de estratégias/percursos didático-pedagógicos	(i) O recurso a metodologias ativas, que promovam o ensino por descoberta, é

<p>para a construção de conhecimento lexical e semântico.</p>	<p>eficaz e enriquecedor para as aprendizagens dos alunos;</p> <p>(ii) A realização dos laboratórios gramaticais contribui para a motivação e envolvimento dos alunos e para a construção de conhecimento sobre relações lexicais e semânticas entre palavras;</p>
---	--

Conclusões transversais:

- (i) Os alunos são conhecedores, mesmo que de forma implícita, da sua língua materna e são capazes de refletir sobre ela;
- (ii) Os hábitos de leitura influenciam a amplitude do conhecimento lexical;
- (iii) O ensino indutivo, centrado na descoberta e na aplicação do método científico, revela-se mais eficaz e significativo do que abordagens expositivas;
- (iv) As diversas etapas de exploração, de treino e de sistematização são cruciais para a apreensão e consolidação do conhecimento lexical e semântico de forma eficaz.

REFLEXÃO FINAL

| | ' ' | | ' '

Uma vez concluída a Unidade Curricular de PES II, e chegando assim ao fim de mais uma etapa académica, importa refletir sobre todo o percurso que contribuiu de forma tão significativa não só para o meu desenvolvimento profissional, como pessoal.

Os estágios desenvolvidos no 1.º e no 2.º CEB, foram fundamentais para compreender, de forma mais aprofundada, a complexidade da escola atual e a natureza multifacetada do professor. Através da problematização dos contextos, da busca por soluções adequadas e da implementação de estratégias diversificadas e inovadoras foi possível conciliar alguns dos elementos teóricos abordados ao longo da formação com a realidade vivida nos diversos contextos. Naturalmente, no decorrer do processo foi necessária uma reflexão consistente e sistemática, pois como refere Alarcão (1996):

“Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico (...) e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma têm um papel activo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional” (p.4)

Retomando as palavras da autora, um professor deve deter um bom conhecimento sobre si próprio, compreender claramente quais as razões que o levam a fazer o que faz e ter plena consciência do lugar que ocupa na sociedade.

O contacto com as diversas realidades sociais e culturais dos alunos com os quais me deparei e a compreensão de todo o seu potencial e do modo como posso contribuir eficazmente para os ajudar a alcançá-lo ampliou a minha visão relativamente ao tipo de docente que procuro ser e sobre o impacto que desejo ter na vida das crianças. Assim, as intervenções realizadas não serviram apenas para promover aprendizagens nos alunos, como contribuíram profundamente também para a minha própria aprendizagem enquanto futura docente. Foram os momentos de planificação, de elaboração dos materiais, de contacto com os alunos e de procura por respostas para auxiliar as suas necessidades e

atingir as suas expectativas que me forneceram a força e a resiliência que levarei comigo para uma futura prática profissional, com a consciência de ter feito tudo o que estava ao meu alcance para contribuir, ainda que em dimensão reduzida, para o crescimento e desenvolvimento de cada criança.

De igual modo, os professores cooperantes que me acolheram nas suas salas e me confiaram as suas turmas foram um fator crucial nesta jornada para adquirir a segurança necessária sobre a minha prática e aprimorá-la de modo a ir ao encontro das necessidades de cada aluno e das dinâmicas próprias de cada instituição. Com o seu auxílio, foi possível superar os múltiplos desafios com os quais me deparei nos momentos de planificação e de gestão dos tempos e das turmas verificando-se, de facto, que esta não é uma profissão que se possa exercer de forma isolada, mas sim através da colaboração e apoio de todos os que a desempenham.

Relativamente ao processo de investigação, e partindo da premissa de que um professor é também um investigador, este foi fundamental para assumir “a responsabilidade necessária para a construção individual de conhecimentos epistemologicamente relevantes, de saberes sofisticados sobre práticas educativas ou de reflexões criativas subjacentes aos eventuais sentidos educacionais dos processos de ensino e de aprendizagem” (Moreira & Duarte, 2020, p. 80). Mediante a elaboração do presente estudo, da pesquisa a ele subjacente, da aplicação de métodos investigativos, da análise e da interpretação de dados, fui gradualmente adquirindo as bases necessária para delinear a minha prática pedagógica com base em evidências concretas e implementar este tipo de ações futuramente.

No seguimento de tudo o que já foi referido, é importante salientar que a integração deste mestrado se revelou muito mais do que uma mera etapa académica, mas, acima de tudo, um verdadeiro percurso de autodescoberta. Este dotou-me não só de conhecimento, como também da força e da confiança para superar qualquer desafio e, sobretudo, do aspeto que considero mais importante para o exercício da profissão docente, o gosto e a vontade na procura por ser melhor e fazer a diferença na vida de cada criança. Assim, posso afirmar com convicção que me encontro no caminho que sempre procurei e que, de uma forma ou de outra, serei um agente de mudança na vida daqueles por quem passar, pois tal como disse o professor e psicanalista Rubem Alves (1994) “Ensinar é um

exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra” (p.4).

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto Editora,
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez Editora.
- Alegria, V. R. (2010). Promover o desenvolvimento lexical desde os primeiros anos: um percurso didático. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 10(1), 3-20. <https://doi.org/10.25757/invep.v10i1.206>
- Alves, R. (1994). *A Alegria de Ensinar*. ARS Poética Editora LTDA.
- Araújo, C. B. (2011). O Lugar das Palavras na Aula de Língua Materna. *EduSer*, 3(2), 60 – 81. <https://doi.org/10.34620/eduser.v3i2.36>
- Azevedo, M. O., Pinto, M. I. F. M. & Lopes, M. C. A. (2006). *Da comunicação à expressão – Gramática prática de português*. Lisboa Editora.
- Baptista, I., Caetano, A. P. Amado, J., Azevedo, M. C. & Pais, S. C. (2021). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta Ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Cellard (2008). A análise documental. In Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L. H., Laperrière, A., Mayer, R. & Pires, A., *A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp 295 - 316). Editora Vozes.
- CIED (2018) *Código de conduta ética na investigação*. CIED: ESELx, IPL.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8.^a ed.). Routledge.
- Correia, M. (2009). *Os Dicionários Portugueses*. CAMINHO.
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Conhecimento explícito da língua. Guião de implementação do programa*. Ministério da Educação, Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coutinho, P. C. (2011). *Metodologia e investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Cunha, C. & Cintra, L. (2016). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lexikon.
- Cunha, I. N. C., & e Silva, T. N. (2022). *Projeto individual de leitura e círculos de leitura: duas praticas para a motivação da leitura na sala de aula*. Plano Nacional de Leitura. Ler +. Consultado a 16 de junho de 2025

- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 129.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: PNEP, Ministério da Educação.
- Duarte, R. & Rodrigues, S. (Coord.), (2008). *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*, Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação.
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: PNEP, Ministério da Educação.
- Duarte, P. & Moreira, A. (2020). Que professor investigador? Para uma (possível) resposta, análise de relatórios de estágio de futuros docentes. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 10(1), 78 – 98.
<https://doi.org/10.25757/invep.v10i1.204>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Estrela, A. (2017). A estrutura passiva: proposta de laboratório gramatical. In A. P. Vilela & A. Moura (Coords.), *Atas das I Jornadas Nacionais dos Professores de Línguas - PIAFE* (pp. 138-147). Centro de Formação de Associações de Escolas Braga/Sul.
- Estrela, A. & Ferreira, P. (2019). *Gramática no laboratório - 4.º ano*. Fábula Educação.
- Estrela, A. & Ferreira, P. (2021). *Descobrir a gramática - 2.º ano*. Fábula Educação
- Ferreira, P. (2013). Avaliação de atividades de desenvolvimento do conhecimento explícito da língua. In C. Tomás & C. Gonçalves (Orgs.). *Atas do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais: Avaliação: Desafios e Riscos* (pp. 132 – 147). CIED: ESELx, IPL.
- Ferreira, P. (2014). Conhecimento gramatical e conceções de futuros professores relativamente ao ensino e à aprendizagem da gramática. *Tejuelo Didáctica de la Lengua y la Literatura Educación*, (10), 27 – 48.
- Festas, I. & Castro, S. C. (2013). Aprendizagem em Áreas de Conhecimento: Leitura, Escrita, Compreensão, Composição, Ciências, Estudos Sociais. In K. Costa (Ed.) *Psicologia da educação. Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. (pp. 395 - 443). Climepsi Editores.

- Florin, A. (2002). *La développement du lexique et láide aux apprentissages*. [Conferência]. Comissão departamental para o domínio da língua e da língua no âmbito das atividades educativas, Seine-Saint-Denis, França.
- Giasson, J. (2009). *A compreensão na leitura*. Edições ASA.
- Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In Ávila de Lima, J. e Pacheco, J.A. (Orgs), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.127 – 159). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e a profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15 – 33). Dom Quixote.
- Richardson, R. J., Peres, J. A. S., Wanderley, J. C. V., Correia, L. M. & Peres, M. H. M. (2012). *Pesquisa Social. Métodos e Técnicas*. Editora Atlas.
- Ritchie, J. (2003). The Applications of Qualitative Methods to Social Research. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers* (pp 24 - 46). SAGE Publications.
- Rodrigues, S. V. (2017, 11 de novembro). *Encontro Regional Norte do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*, Amarante, Portugal.
- Rodrigues, S. V., Viegas, F. & Oliveria, C. (2021). Ensinar gramática. Percursos que se criam, caminhos que se trilham. *Linguística. Revista de Estudos linguísticos da Universidade do Porto*, 449 – 533.
- Serôdio, C., Pereira, D., Carneira, E. & Falé, I. (2011). *Gramática didática de português*. Santillana.
- Silva, M. E. (2010). A sequência didática como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências. In Sousa, O. J. & Cardoso A. (Eds.), *Desenvolver competências em língua: percursos didáticos*. Edições Colibri / Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Silva, A. C. (2016). A configuração do ensino da gramática nos novos manuais de Português do 9.º ano. *Diacrítica* 30(1), 83 – 112.
- Silvano, P. & Rodrigues, S. V. (2010). A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In Brito, A. M. (Org.), *Gramática: Histórias, Teorias, Aplicações*. Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras.

- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: PNEP, Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: PNEP, Ministério da Educação.
- Sousa, O. C. (2007). O texto literário na escola: Uma outra abordagem – Círculos de Leitura. *Formar leitores – Das teorias às práticas* (pp. 45-68). LIDEL.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. PACTOR.
- UNESCO-IBE (2016). *Glossário de terminologia curricular* (Brossard, R. Trad.). (Obra publicada originalmente em 2013).
- Valente, S., Lourenço, A. A. & Németh, Z. (2022). Strategies in Classroom Relationships. In. M. P. Levine (Ed.), *Interpersonal Relationships* (pp. 1 – 16). IntechOpen.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler – Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições ASA.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2018). *O Ensino da Compreensão Leitora Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina.
- Vilela, M. (1997). O Léxico Português: Perspetivação Geral. *Filologia e Linguística Portuguesa*, (1), 31 – 50.
- Xavier, L. G. (2012). Ensinar gramática pela abordagem ativa de descoberta. *Exedra: número temático – Português: investigação e ensino*, 468 – 478.

ANEXOS

| | | | | |

Anexo A. Guião de recolha inicial

Nome: _____	Data: _____
-------------	-------------

1. Como tens vindo a aprender, grande parte das palavras podem ser relacionadas entre si. Vamos recordar algumas delas!

Faz a **correspondência** de cada um dos **conceitos** à sua **definição**.

1. Campo lexical	●	●	Palavras com o mesmo significado ou significado equivalente.
2. Antónimos	●	●	Palavras com significados opostos.
3. Sinónimos	●	●	Palavras formadas a partir de um mesmo radical ou de uma mesma palavra.
4. Família de palavras	●	●	Conjunto de palavras que se associam a um determinado conceito, tema ou assunto.

2. Lê o texto com atenção.

O Rato do Campo e o Rato da Cidade



Era uma vez um rato que vivia no campo, numa toca escavada na terra. A sua casa era muito acolhedora e tinha tudo o que o ratinho precisava: uma cama fofinha e uma poltrona muito confortável. Quando tinha fome, o Rato do Campo ia colher frutos secos e plantas silvestres e preparava um apetitoso guisado.

5 De manhã, o Rato do Campo saía para passear um pouco. À tarde, ficava a descansar à sombra de uma árvore. A sua vida era tranquila e feliz. Um dia, um primo que vivia na cidade foi visitá-lo. O Rato do Campo, muito contente, preparou-lhe uma sopa de ervas e flores. Mas o seu primo, que não estava acostumado a pratos leves, não gostou da sopa. Além disso, dizia que a vida no campo lhe parecia muito aborrecida e que na cidade tudo
10 era divertido e emocionante. E tanto o Rato da Cidade insistiu com o seu primo, que este aceitou acompanhá-lo para visitar aquele lugar tão fascinante.

Assim que lá chegou, o Rato do Campo percebeu que, na cidade, havia muitas pessoas. Além disso, a cidade era muito barulhenta... A casa do Rato da Cidade não era nada parecida com a casa do Rato do Campo. A sua toca ficava no sótão de um grande
15 hotel, muito luxuoso. Tinha umas belas almofadas nos sofás, de lã quente e macia, e grandes espelhos nas paredes, que estavam cobertas de valiosos quadros. E havia também uma despensa cheia de queijos, bolachas e chocolates. Mas, de repente, apareceram pela porta da toca as unhas afiadas das patas de um gato. Os dois ratinhos, mortos de medo, abraçaram-se um ao outro, sem saber o que fazer. Quando o gato
20 retirou as patas, o Rato do Campo encheu-se de coragem e decidiu sair do seu esconderijo.

O Rato do Campo já tinha visto o que chegasse da vida na cidade. Preferia passear pelo bosque, apanhar frutos silvestres e ervas. Fez a mala e voltou para a sua tranquila e feliz vida no campo.

25 E esta história de um rato feliz eu te conto, tal como me contaram a mim.

2. Sublinha...

- A **vermelho**: os **antónimos** da palavra *aborrecido*;
- A **verde** os **antónimos** da palavra *luxuoso*.

entediado	simples	modesto	irritado
entusiasmado	sofisticado	divertido	abundante

3. Relê as frases seguintes:

a) "Quando tinha fome, o Rato do Campo ia **colher** frutos secos e plantas silvestres e preparava um **apetitoso** guisado". (Linha 3)

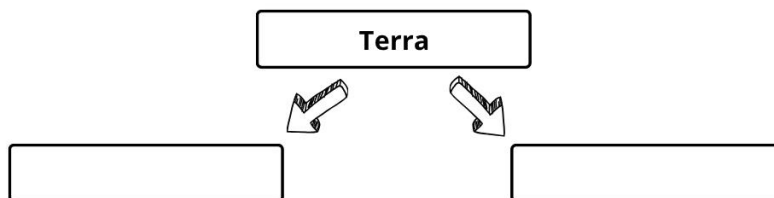
b) "A sua vida era **tranquila** e **feliz**". (Linha 6)

3.1. Substitui as palavras destacadas nas frases anteriores por um **sinónimo** à tua escolha:

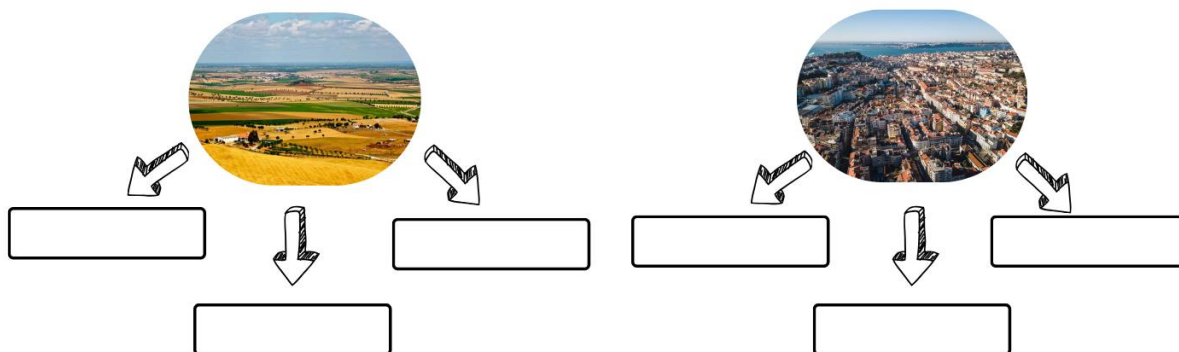
a) Quando tinha fome, o Rato do Campo ia _____ frutos secos e plantas silvestres e preparava um _____ guisado.

b) A sua vida era _____ e _____.

4. Observa a palavra **terra**. Será que consegues descobrir palavras que pertençam a esta **família de palavras**? Preenche o esquema com **duas palavras** desta família **à tua escolha**!



5. Constrói o **campo lexical** das palavras **campo** e **cidade** com palavras **à tua escolha**.



6. Ao longo do texto são mencionados alguns elementos de mobiliário de uma sala de estar.

6.1 Retira do texto dois desses elementos.

1. _____

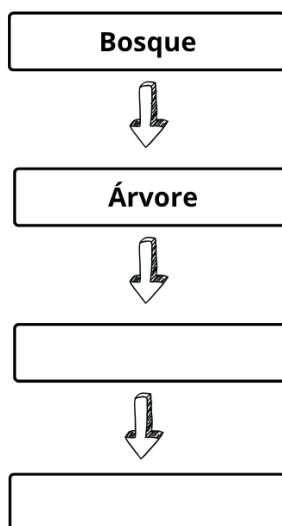
2. _____

6.2 Agora, indica...

- Outros **dois elementos** ou **objetos presentes no texto** que habitualmente encontras numa sala de estar e que **não tenhas utilizado no exercício anterior**;
- Outros **dois à tua escolha**.



7. Com base no texto, **completa** o esquema de modo a que tenha uma sequência lógica.



Bom trabalho!
Muito obrigada!



Nome: _____

Data: _____

1. Como tens vindo a aprender, grande parte das palavras podem ser relacionadas entre si. Vamos recordar algumas delas!

Faz a **correspondência** de cada um dos **conceitos** à sua **definição**.

1. Campo lexical



● Palavras com o mesmo significado ou significado equivalente.

2. Antónimos



● Palavras com significados opostos.

3. Sinónimos



● Palavras formadas a partir de um mesmo radical ou de uma mesma palavra.

4. Família de palavras



● Conjunto de palavras que se associam a um determinado conceito, tema ou assunto.

2. Lê o texto com atenção.

O Rato do Campo e o Rato da Cidade

5 Era uma vez um rato que vivia no campo, numa toca escavada na terra. A sua casa era simples e confortável e tinha tudo o que precisava: uma cama fofinha e uma poltrona confortável. Colhia frutos e plantas para cozinhar e vivia feliz, passeando e descansando à sombra das árvores.

Um dia, recebeu a visita do seu primo da cidade. Preparou-lhe uma sopa, mas o primo não gostou. Disse que a vida no campo era aborrecida e convidou o Rato do Campo a ir com ele para a cidade que era mais divertida.


10 Na cidade, haviam muitas pessoas e muito barulho. A casa do primo ficava num hotel luxuoso, cheia de comida e coisas bonitas. Tinha belas almofadas no sofá, espelhos nas paredes e belos quadros. Mas, de repente, apareceu um gato, e os dois ratos esconderam-se cheios de medo.

15 O Rato do Campo percebeu que preferia passear pelos bosque, apanhar frutas e ervas. Fez a mala e voltou para a sua vida tranquila e feliz.



Uma fábula de Esopo adaptada por Sílvia Moral (adaptado).

2. Faz a **correspondência** entre cada palavra e o seu **antónimo**.

Aborrecido  ●

Luxuoso  ●

- Entediado
- Entusiasmado
- Simples
- Sofisticado

3. **Relê** a frase seguinte:

a) “Fez a mala e voltou para a sua vida **tranquila e feliz**”. (Linha 17)

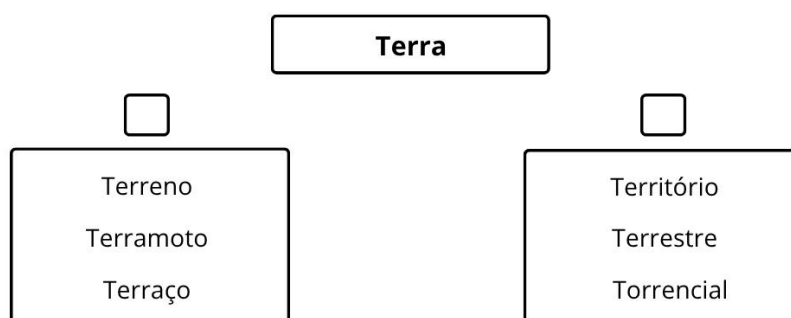
3.1. **Substitui** as palavras destacadas nas frase anterior por um **sinónimo** do conjunto:

a) Fez a mala e voltou para a sua vida _____ e _____.


Lista de palavras:


- movimentada
- sossegada
- infeliz
- alegre


4. **Observa** a palavra **terra**. Será que consegues descobrir palavras que pertençam a esta **família de palavras**? **Assinala** com um **X**, o **conjunto da família de palavras** da palavra terra.





5. **Constrói** o **campo lexical** das palavras **campo** e **cidade** com palavras **à tua escolha**.












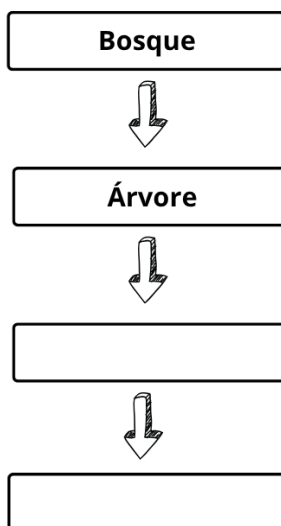


6. Ao longo do texto são mencionados alguns elementos de mobiliário de uma sala de estar.

6.1 Retira do texto dois desses elementos.



7. Com base no texto, **completa** o esquema com as palavras do conjunto, de modo a que tenha uma sequência lógica.



Lista de palavras:



**Bom trabalho!
Muito obrigada!**



Anexo B. Laboratório Hierarquia e Parte-Todo

Nome: _____ Data: _____

Posso formar conjuntos de palavras?

1. Relê atentamente a lenda sobre o modo como o continente Europeu ganhou o seu nome!

Etapa 1: Vamos relacionar palavras pelo seu significado

 2. Observa as seguintes palavras com atenção.

Alemanha	Bélgica	França	Portugal
Dinamarca	Grécia	Eslováquia	Itália


 2.1 Pensando no significado das palavras, encontras alguma relação entre elas?

Sim. Não.

 2.2 Se sim, qual? _____

Etapa 2: E agora, vamos a conclusões!

 3. Observa novamente as palavras apresentadas no exercício 2.

 3.1 Indica se as frases que se seguem são **V** (verdadeiras) ou **F** (falsas).


- Todas as palavras apresentadas são exemplos de cidades.
- Todas as palavras apresentadas são exemplos de países europeus.
- Poderíamos acrescentar Espanha às palavras apresentadas.
- Poderíamos acrescentar Brasil às palavras apresentadas.

 3.2 O que concluis? Assinala com **X** a opção que completa a frase.

As palavras apresentadas estão todas relacionadas entre si porque...

- ...se referem todas à realidade.
- ...todas representam países pertencentes à União Europeia.


Etapa 3: Vamos agrupar palavras de acordo com o seu significado.

 4. Observa as seguintes palavras com muita atenção.

Ásia	Castanho	Azul
Índico	Pacífico	Oceania
Atlântico	África	Verde



1

 **4.1** Vamos agrupar as palavras de acordo com o seu significado!

Insere as palavras nos conjuntos e dá um título a cada um. Segue o exemplo.

Oceanos

Indico		
--------	--	--


 **4.2** O que concluis? Completa.


As palavras podem ser agrupadas em _____, de acordo com o seu _____. Podemos inserir as palavras apresentadas em conjuntos, como *oceanos*, _____ e _____.

Etapa 4: Vamos analisar mais conjuntos!

 **5.** Observa as palavras seguintes.

Corno Olhos Boca Perna Dorso

 **5.1** Consegues encontrar uma relação entre as palavras, de acordo com o seu significado? Qual?

 **5.2** Completa com as palavras anteriores.

O _____, os _____, a _____, a _____ e o _____ são partes do _____.

 **5.3** Observa os conjuntos de palavras e descobre a palavra que falta.

A. Nascente, leite e foz são partes do _____.

B. Telhado, paredes, janelas, portas e chaminé são partes de uma _____.

 **5.4** O que concluis? Assinala com **X** a opção que completa a frase.

Palavras como *telhado*, *paredes*, *janelas*, *porta*, *chaminé* e *casa* estão relacionadas entre si porque...

telhado, *paredes*, *janelas*, *porta* e *chaminé* são partes de um todo que é a *casa*.

telhado, *paredes*, *janelas*, *porta* e *chaminé* são sinónimos da palavra *casa*.



Etapa 5: Vamos praticar!

 **6.** Observa as sequências de palavras e risca o intruso. Segue o exemplo.

	Cão	Piano	Cavalo	Ovelha
A.	Princesa	Rei	Livro	Rainha
B.	Autocarro	Comboio	Bicicleta	Cama

 **7.** Acrescenta duas palavras a cada sequência.

A. Flor Caule, folhas, _____, _____.

B. Cão Cauda, orelhas, _____, _____.

Aprendi que...

- Posso formar conjuntos de palavras;
- Posso formar conjuntos de palavras de acordo com o seu significado;
- Algumas palavras estão relacionadas por pertencerem ao mesmo conjunto;
- Algumas palavras estão relacionadas porque se referem a partes de um todo.



**Muito bem!
Bom trabalho!**



Nome: _____ Data: _____

Posso formar conjuntos de palavras?

1. Relê atentamente a lenda sobre o modo como o continente Europeu ganhou o seu nome!

Etapa 1: Vamos relacionar palavras pelo seu significado

 2. Observa as seguintes palavras com atenção.

Alemanha

Bélgica


França

Portugal

 2.1 Pensando no significado das palavras, encontras alguma relação entre elas?


Sim.

Não.

 2.2 Se sim, qual? _____

Etapa 2: E agora, vamos a conclusões!

 3. Observa novamente as palavras apresentadas no exercício 2.

 3.1 Indica se as frases que se seguem são **V** (verdadeiras) ou **F** (falsas).

Todas as palavras apresentadas são exemplos de países europeus.

Poderíamos acrescentar Brasil às palavras apresentadas.


 3.2 O que conclusis? Assinala com **X** a opção que completa a frase.

As palavras apresentadas estão todas relacionadas entre si porque...

...se referem todas à realidade.

...todas representam países pertencentes à União Europeia.

Etapa 3: Vamos agrupar palavras de acordo com o seu significado.

 4. Observa as seguintes palavras com muita atenção.

Castanho

Atlântico


Azul

Indíco

Verde

Pacífico



 4.1 Vamos agrupar as palavras de acordo com o seu significado!

Insera as palavras nos conjuntos e dá um título a cada um. Segue o exemplo.

Oceanos

Indíco



4.2 O que conclus? Completa com as palavras do conjunto.

As palavras podem ser agrupadas em _____, de acordo com o seu _____. Podemos inserir as palavras apresentadas em conjuntos, como *oceanos* e _____.

significado
cores
continentes
conjuntos

Etapa 4: Vamos analisar mais conjuntos!

5. Observa as palavras seguintes. .

Corno Boca Perna



5.1 Consegues encontrar uma relação entre as palavras, de acordo com o seu significado? Qual?

Sim.

Não.



5.2 Completa a frase com a palavra em falta de modo a formar uma afirmação verdadeira.

O corno, a boca e a perna são partes do _____.



5.3 Observa os conjuntos de palavras e descobre a palavra que falta.

A. Telhado, paredes, janelas, portas e chaminé são partes de uma _____.



5.4 O que conclus? Assinala com **X** a opção que completa a frase.

Palavras como *telhado, paredes, janelas, porta, chaminé* e *casa* estão relacionadas entre si porque...

telhado, paredes, janelas, porta e *chaminé* são partes de um todo que é a *casa*.

telhado, paredes, janelas, porta e *chaminé* são sinónimos da palavra *casa*.



Etapa 5: Vamos praticar!



6. Observa as sequências de palavras e risca o intruso. Segue o exemplo.

Cão Piano Cavalo Ovelha

A. Princesa Rei Livro Rainha



7. Acrescenta duas palavras a cada sequência.

B. Cão Cauda, orelhas, _____, _____.

Aprendi que...

- Posso formar conjuntos de palavras;
- Posso formar conjuntos de palavras de acordo com o seu significado;
- Algumas palavras estão relacionadas por pertencerem ao mesmo conjunto;
- Algumas palavras estão relacionadas porque se referem a partes de um todo.



**Muito bem!
Bom trabalho!**




Anexo C. Laboratório Família de Palavras

Nome: _____ Data: _____

As palavras também têm famílias?

Etapa 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 irmãos da lenda que acabaste de ler.

 1.2 Assinala com **X** a opção correta.

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



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

 2. Observa os seguintes grupos de palavras.

GRUPO I


casa
casal
casebre
casario

GRUPO II

tempo
temporada
temporário
contratempo

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 porque motivo as palavras são parecidas. Assinala com **X**.

- Porque têm uma parte igual. Porque têm uma parte final igual.


 2.4 Achas que pertencem à mesma família de palavras?

- Sim. Não.

 2.5 Qual o elemento comum nos grupos que referiste?

Grupo ____ : _____ Grupo ____ : _____


1

 **2.6** O que podes concluir? Completa.

Há palavras que pertencem à mesma _____. Estas palavras têm uma parte que é _____.


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**.

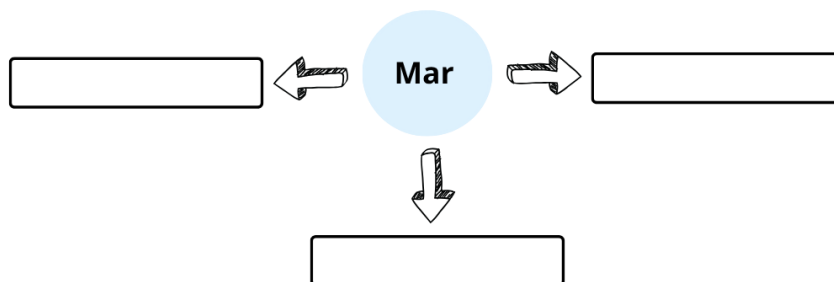
Etapa 3: Agora, vamos juntar as palavras em famílias!

 **3.** Faz a correspondência, associando palavras da mesma família. Segue o exemplo.

- | | | |
|----------|---------------|-------------|
| rei • | • terraço • | • reinar |
| noite • | • anoitecer • | • terreno |
| dormir • | • reinado • | • adormecer |
| terra • | • dormirar • | • noitada |

 **3.1** Cria duas frases com palavras da lista acima.

 **3.2** Completa os espaços com palavras da mesma família. Se precisares, faz uma pesquisa no dicionário.



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.



Muito bem!
Bom trabalho!



Anexo D. Laboratório Campo Lexical

Nome: _____ Data: _____

Vamos separar as palavras em campos lexicais?

Etapa 1: Vamos descobrir relações entre palavras.


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

Vidro Sopa Plástico Metal Carro
Estojo Papel Nuvens Presidente Cartão



-  1.1 Explica que relação encontraste entre essas palavras.

Etapa 2: Vamos estabelecer relações entre palavras.


-  2. Ao reciclarmos conseguimos preservar os diferentes espaços no nosso planeta. Lê as palavras seguintes e agrupa-as de modo adequado.

Folhas Toalha Árvores Flores Areia
Mar Ondas Barco Terra Plantas


PRAIA


BOSQUE



-  2.1 Assinala com **X** o critério que seguiste para arrumar as palavras do exercício anterior.

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

-  **2.2** Como vês, é possível formar grupos se as palavras estiverem relacionadas com um determinado assunto. Se pensares no **planeta terra**, de que outras palavras relacionadas com ele 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!

-  **4.** Observa o **campo lexical** de **poluição**

Lixo

Preservar

Reduzir

Doenças


Destruir

Fábricas




-  **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. _____

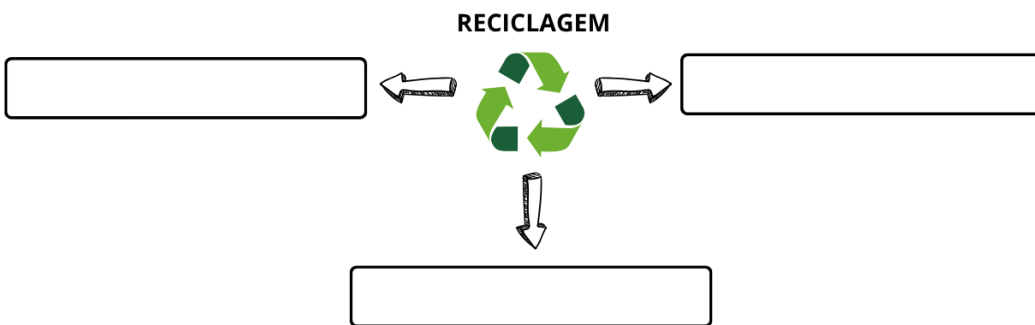
-  **4.4** O que podes concluir? Completa.


O campo lexical de uma palavra pode ter palavras de diferentes _____.

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

Etapa 4: Vamos praticar!



 **5.** Recorda e procura palavras relacionadas com **reciclagem** e regista-as abaixo, construindo um campo lexical. Se precisares, podes pesquisar em livros.



 **5.1** Agora, escreve um pequeno texto sobre a **reciclagem**, em que apliques as palavras que incluístes 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.



Muito bem!
Bom trabalho!



Etapa 3: Vamos ver de que forma algumas palavras se relacionam entre si.

 **3.** Lê o texto com atenção.

A Clara e o Tomás são irmãos. Os dois gostam de passear ao ar livre, mas nem sempre veem o mundo da mesma forma.


No domingo, foram passear pelo jardim público. A Clara achou que o jardim estava limpo e cuidado, mas o Tomás achou-o sujo e descuidado.

A Clara ficou contente ao ver as flores coloridas e as árvores verdes e bem tratadas. O Tomás, por outro lado, ficou triste por ver papéis no chão, garrafas fora do caixote e os bancos mal tratados.

-Que pena ver o jardim assim... - disse o Tomás.


-Podíamos ajudar a melhorar - sugeriu a Clara.

Assim, os dois irmãos decidiram recolher o lixo, separá-lo e deixá-lo nos ecopontos corretos: o azul, o verde e o amarelo. No final, sentiram-se muito orgulhosos por estarem a preservar em vez de destruir.

 **3.1.** Sublinha as palavras que exprimem ideias contrárias.

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

Limpo	Sujo

 **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.

Etapa 4: Vamos ver de que forma algumas palavras se relacionam entre si.

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

	<p>Conjunto A</p> <p>Plantar Cultivar Semear Destruir</p>	<p>Conjunto B</p> <p>Poluir Cuidar Contaminar Degradar</p>	
---	--	---	---

 5. Liga os antónimos.

- | | |
|--------------|---------------|
| reduzir • | • desperdiçar |
| aproveitar • | • aumentar |
| separar • | • misturar |
| viver • | • morrer |

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.



**Muito bem!
Bom trabalho!**



Anexo F. Guião de recolha final

Nome: _____ Data: _____

1. Ao longo das últimas semanas, fomos relembrando algumas das relações que as palavras podem ter entre si. **Preenche** os espaços em branco com as seguintes palavras para obteres afirmações corretas:

sinónimos **antónimos** **campo lexical** **família de palavras**

1.1 Ao conjunto de palavras que se associam a um determinado conceito, tema ou assunto damos o nome de _____.

1.2 _____ são palavras com o mesmo significado ou significados equivalentes.

1.3 _____ são palavras com significados opostos.

1.4 Palavras formadas a partir de um mesmo radical ou de uma mesma palavra pertencem à mesma _____.

2. Agora lê atentamente o texto.

A Arca do Tesouro

De cada vez que acaba a chuva, o vento, as tardes escuras e as manhãs geladas, há uma voz que rompe das raízes das árvores adormecidas e entra no coração das pessoas. Então as pessoas abrem os olhos devagar, muito devagarinho, porque a voz que agora as habita lhes murmura: - Chegou o tempo de não ter pressa.

5 E os dias duram muito mais, porque o sol se deixa ficar pendurando no céu durante muito mais tempo, e estende os seus braços e entra na terra, na areia da praia, no cabelo das mães, nos gelados que derretem nas mãos das crianças.

Mas enquanto dura a chuva, o vento, as tardes escuras e as manhãs geladas - é tudo muito diferente.

10 Maria não gosta desse tempo. Porque as pessoas ficam com uma voz áspera, suportam mal o cheiro da humidade entranhado nas camisolas e nos casacos.

Até a mãe da Maria fica, nesse tempo, igualzinha às outras pessoas - e às vezes diz palavras que magoam. E não se pode culpar ninguém: é a chuva, o vento, as tarde escuras e as manhãs geladas que fazem ficar assim. Nada a fazer.

15 É nessas alturas que Maria vai buscar a sua caixa de tampa azul. Foi a avó que lhe deu essa caixa, num dia em que ela tinha chorado a tarde inteira e disse-lhe: "É a tua arca do tesouro".

Maria olhou para dentro da caixa, mas não viu tesouro nenhum. A caixa estava completamente vazia. (...) Então a avó explicou-lhe que há muitos tesouros mesmo à nossa beira, só que nós é que não damos por eles...

20 -Às vezes - disse a avó - quando te aborreces com alguém, ou quando alguém te magoa, mesmo sem querer, não te apetece dizer palavras desagradáveis, sei lá, o que te vier à cabeça? Maria sorriu e nem respondeu.

-Então, nessas alturas, vais buscar esta caixa e deitas cá para dentro todas as palavras que te apetecer dizer! Todas, todas todas! Palavras más, boas, feias, bonitas, curtas, compridas, fáceis, difíceis, simpáticas, antipáticas... E vais ver como te sentes melhor e como tudo fica tudo diferente à tua volta.

25 (...) Mas a avó ainda não tinha contado tudo. Porque não era só para isso que a caixa servia.

- Às vezes - disse ela - também temos saudades de algumas palavras. Palavras que formam frases que não dizemos muito. Ou, quando as queremos dizer, até parece que nos ficam agarradas à garganta e não conseguem sair de lá. Por exemplo..."gosto muito de ti"...

30 Então abres a caixa e deitas também essas palavras lá para dentro. Depois é preciso tapar a caixa muito bem, para que as palavras não fujam! E, quando um dia precisares delas, já sabes que elas estão aí, escondidas, à tua disposição. Na tua arca do tesouro.

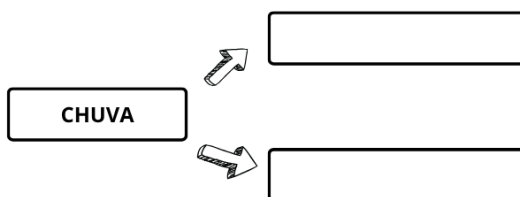
Texto original de Alice Vieira (adaptado com supressões)

2. Observa as palavras retiradas do texto que se encontram na tabela e...

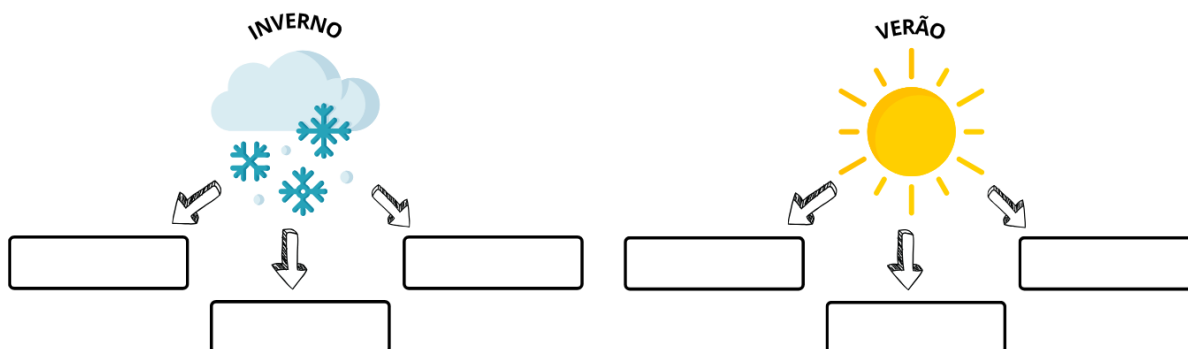
- Completa a tabela com os **antónimos que aparecem no texto**;
- Completa a tabela com **sinónimos** dessa palavra **à tua escolha**.

Palavra do texto	Antónimo	Sinónimo
Boas		
Fáceis		
Compridas		
Simpáticas		

3. Observa a palavra **chuva**. Será que consegues descobrir palavras que pertençam a esta **família de palavras**? Preenche o esquema com **duas palavras** desta família **à tua escolha**!



4. Constrói o **campo lexical** das palavras **inverno** e **verão** com **palavras à tua escolha**.



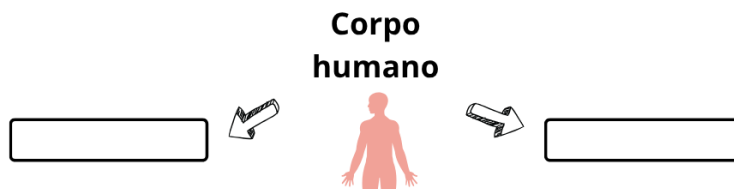
5. Ao longo do texto são mencionados algumas partes do corpo humano.

5.1. **Retira do texto quatro palavras** que indicam essas partes.

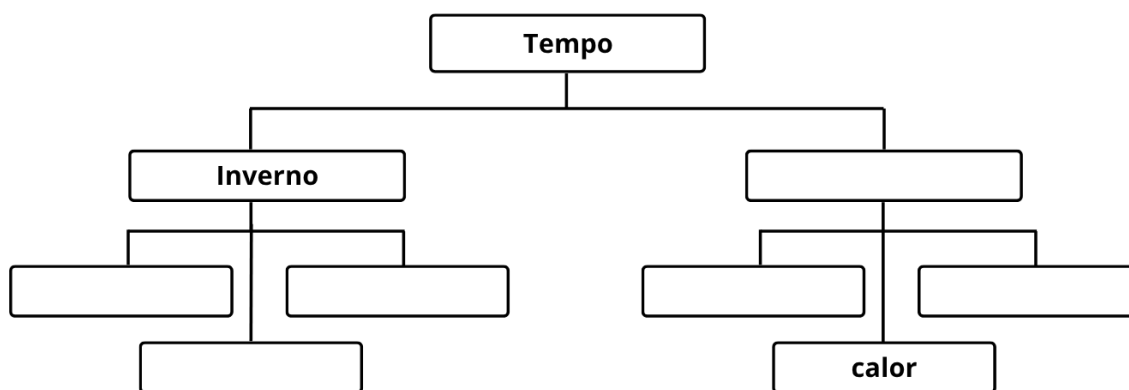
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

5.2. Agora indica...

- Outras **duas palavras à tua escolha** e que não tenhas utilizado no exercício anterior.



6. Com base no texto, completa o esquema de modo a que tenha uma sequência lógica.



Bom trabalho!
Muito obrigada!



Nome: _____ Data: _____

1. Ao longo das últimas semanas, fomos relembrando algumas das relações que as palavras podem ter entre si. **Preenche** os espaços em branco com as seguintes palavras para obteres afirmações corretas:

sinónimos

antónimos

campo lexical

família de palavras

1.1 Ao conjunto de palavras que se associam a um determinado conceito, tema ou assunto damos o nome de

_____.

1.2 _____ são palavras com o mesmo significado ou significados equivalentes.

1.3 _____ são palavras com significados opostos.

1.4 Palavras formadas a partir de um mesmo radical ou de uma mesma palavra pertencem à mesma

_____.

2. Agora lê atentamente o texto.

A Arca do Tesouro

Sempre que acaba a chuva, o vento, as tardes escuras e as manhãs geladas, há uma voz que rompe das raízes das árvores adormecidas e entra no coração das pessoas que diz: - Chegou o tempo de não ter pressa.

5 E os dias tornam-se mais longos, o sol permanece, estende os seus braços e entra na terra, na areia da praia, no cabelo das mães, nos gelados que derretem nas mãos das crianças

10 Mas durante o inverno, tudo muda. A Maria não gosta muito desse tempo, as pessoas tornam-se mais impacientes e tristes. Até a mãe da Maria muda e diz palavras que magoam. E não se pode culpar ninguém, é do tempo. Nada a fazer.

É nessas alturas que Maria vai buscar a sua caixa de tampa azul que a avó lhe deu.

15 Ao início, a Maria olhou para dentro da caixa, mas não viu tesouro nenhum. Então a avó explicou-lhe que naquela caixa, na sua arca do tesouro, poderia guardar todas as palavras que tem vontade de dizer. As palavras más, boas, feias, bonitas, curtas, compridas, fáceis, difíceis, simpáticas, antipáticas. E também palavras que tem dificuldade em dizer, como "gosto muito de ti".

20 Depois de as dizer a avó avisou que era preciso tapar a caixa muito bem, para que as palavras não fujam! E, quando um dia a Maria precisar delas, já sabe que elas estão lá, escondidas, à sua disposição. Na sua arca do tesouro.

Texto original de Alice Vieira (adaptado)

2. Observa as palavras retiradas do texto que se encontram na tabela e...

- Completa a tabela com os **antónimos que aparecem no texto**;
- Completa a tabela com **sinónimos** dessa palavra **à tua escolha**.

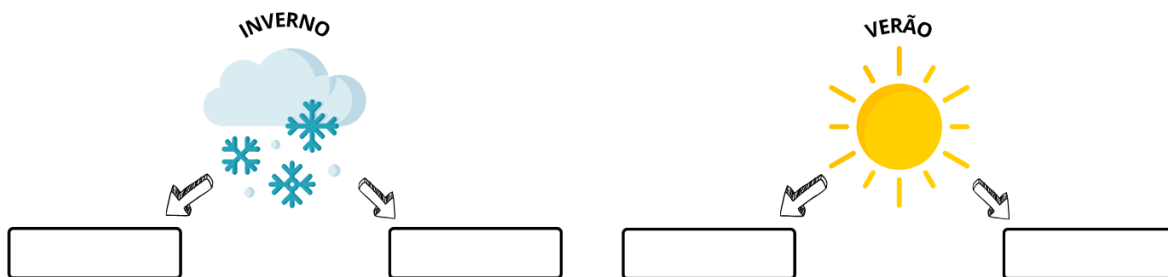
Palavra do texto	Antónimo	Sinónimo
Compridas		
Simpáticas		

1

3. Observa a palavra **chuva**. Será que consegues descobrir palavras que pertençam a esta **família de palavras**? Rodeia do conjunto **duas palavras** desta família!

Chuvisco	Chave	Chapéu	Chuvoso	Chocolate
----------	-------	--------	---------	-----------

4. Constrói o **campo lexical** das palavras **inverno** e **verão** com **palavras à tua escolha**.

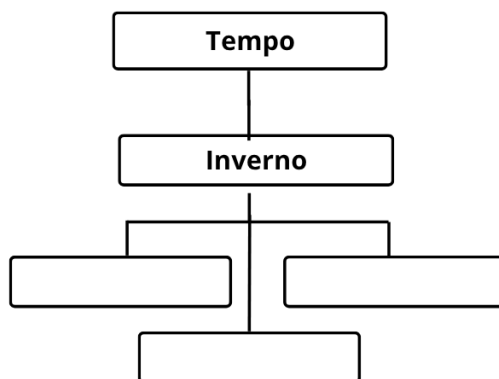


5. Ao longo do texto são mencionados algumas partes do corpo humano.

5.1. **Retira do texto duas palavras** que indicam essas partes.



6. **Com base no texto**, completa o esquema com as palavras do conjunto, de modo a que tenha uma sequência lógica.



Lista de palavras:

- Sol
- Chuva
- Dias longos
- Calor
- Vento
- Tardes escuras

**Bom trabalho!
Muito obrigada!**



Anexo G. Grelhas de análise das respostas

Guião de recolha inicial

Guião de recolha inicial (22/04/2025)																																	
Categories	Indicadores	A.	An.	B.	Bi.	Br.	C.	D.	E.	G.	I.	J.	Jo.	L.	Lo.	Mad.	Maf.	Mar.	M.S.	M.T.	M.D.	M.F.	M.G.	P.	R.	S.	V.	Y.	Z.	Pontuação máxima	Pontuação obtida		
1. Definição de conceitos.	1.1. Campo lexical.	1	3	3	3	F.	1	1	1	3	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	3	1	1	1	1	3	81	47		
	1.2. Sinónimos.	3	1	3	3	F.	1	1	1	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	1	3	1	3	3	1	1	3	1	3	81	59		
	1.3. Antónimos.	3	1	3	3	F.	1	1	1	3	3	3	1	3	3	3	1	3	3	1	3	1	3	3	3	1	1	3	3	81	61		
	1.4. Família de palavras.	1	1	3	3	F.	1	1	1	3	3	1	1	1	3	1	1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	1	1	3	81	47		
2. Seleção de antónimos.	2.1. Identifica um 1.º antónimo da palavra "aborrecido".	3	1	3	3	F.	1	1	3	3	3	1	2	1	1	3	3	3	2	2	1	3	3	0	1	3	1	3	81	57			
	2.2. Identifica um 2.º antónimos da palavra "aborrecido".	3	N.A.	3	3	F.	N.A.	1	N.A.	3	3	3	1	2	1	1	1	3	3	2	N.A.	N.A.	1	N.A.	0	N.A.	3	1	3	60	41		
	2.3. Identifica um 1.º antónimo da palavra "luxuoso".	3	3	3	3	F.	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	2	2	1	3	1	0	1	3	1	3	81	62		
	2.4. Identifica um 2.º antónimos da palavra "luxuoso".	3	N.A.	0	3	F.	N.A.	3	N.A.	0	0	0	1	1	1	1	3	3	3	2	N.A.	N.A.	1	N.A.	0	N.A.	3	1	0	60	29		
3. Mobilização de sinónimos.	3.1. Mobiliza um sinónimo da palavra "colher".	3	3	3	3	F.	3	1	3	3	3	3	1	1	1	2	1	3	3	1	1	3	1	1	0	3	3	1	3	81	57		
	3.2. Mobiliza um sinónimo da palavra "apetitoso".	3	1	3	3	F.	3	1	3	3	3	3	1	3	1	3	1	1	1	1	1	3	3	1	0	3	3	1	3	81	56		
	3.3. Mobiliza um sinónimo da palavra "tranquila".	3	N.A.	3	2	F.	N.A.	1	N.A.	3	3	3	1	1	2	3	1	3	1	1	N.A.	N.A.	3	N.A.	0	N.A.	1	1	3	60	39		
	3.4. Mobiliza um sinónimo da palavra "feliz".	3	N.A.	3	3	F.	N.A.	1	N.A.	3	3	3	1	1	2	1	1	3	1	1	N.A.	N.A.	3	N.A.	0	N.A.	1	1	2	60	37		
4. Mobilização de famílias de palavras	4.1. Mobiliza uma 1.ª palavra da família de palavras de terra	1	1	3	3	F.	1	1	3	3	3	3	1	3	1	3	1	3	0	3	3	3	1	1	0	1	1	1	3	81	51		
	4.2. Mobiliza uma 2.ª palavra da família de palavras de terra	1	1	3	3	F.	1	1	3	3	3	3	1	1	1	3	1	1	0	1	3	3	1	1	0	1	1	1	3	81	45		
5. Mobilização de campos lexicais	5.1. Mobiliza uma 1.ª palavra do campo lexical de "campo"	3	2	3	3	F.	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	0	3	3	1	0	0	0	0	3	1	3	81	62		
	5.2. Mobiliza uma 2.ª palavra do campo lexical de "campo"	3	2	3	3	F.	1	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	0	1	2	0	0	0	0	2	1	1	3	81	52		
	5.3. Mobiliza uma 3.ª palavra do campo lexical de "campo"	3	N.A.	3	3	F.	N.A.	1	N.A.	1	3	2	3	3	3	3	3	3	1	0	1	N.A.	N.A.	0	N.A.	0	N.A.	1	1	3	60	38	
	5.4. Mobiliza uma 1.ª palavra do campo lexical de "cidade"	3	1	3	3	F.	3	1	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	0	1	2	0	0	0	0	0	3	1	3	81	54		
	5.5. Mobiliza uma 2.ª palavras do campo lexical de "cidade"	3	1	3	3	F.	1	1	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	0	1	2	0	0	0	0	1	1	2	81	48		
	5.6. Mobiliza uma 3.ª palavras do campo lexical de "cidade"	3	N.A.	3	1	F.	N.A.	1	N.A.	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1	0	1	N.A.	N.A.	0	N.A.	0	N.A.	1	1	2	60	37	
6. Relação parte/todo.	6.1.1. Seleciona uma 1.ª palavra no primeiro exercício.	3	1	1	1	F.	1	1	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	0	3	2	3	81	59			
	6.1.2. Seleciona uma 2.ª palavra no primeiro exercício.	3	1	3	3	F.	1	1	3	1	2	3	1	3	3	3	1	3	3	3	1	3	0	0	0	0	3	1	3	81	51		
	6.2.1. Seleciona uma 1.ª palavra no segundo exercício.	3	N.A.	3	1	F.	N.A.	3	N.A.	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	N.A.	N.A.	0	0	0	0	N.A.	3	3	60	50		
	6.2.2. Seleciona uma 2.ª palavras no segundo exercício.	1	N.A.	3	1	F.	N.A.	3	N.A.	3	3	3	1	2	3	2	3	1	2	3	N.A.	N.A.	0	0	0	0	N.A.	1	1	3	60	39	
	6.2.3. Mobiliza uma 1.ª palavra no segundo exercício.	3	N.A.	3	3	F.	N.A.	3	N.A.	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1	N.A.	N.A.	0	0	0	0	N.A.	1	1	3	60	46
	6.2.4. Mobiliza uma 2.ª palavra no segundo exercício.	1	N.A.	3	3	F.	N.A.	1	N.A.	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1	N.A.	N.A.	0	0	0	0	N.A.	0	1	3	60	41	
6.2.5. Seleciona palavras que estão presentes no texto.	2	1	3	2	F.	1	2	3	3	3	3	1	2	3	2	2	2	1	3	2	3	0	0	0	3	1	1	3	81	52			
7. Relação hierárquica.	7.1. Acrescenta um 1.º hipónimo no local certo.	1	3	3	3	F.	1	3	3	1	1	2	2	3	2	2	1	1	2	1	3	3	0	0	0	3	1	0	3	81	48		
	7.2. Acrescenta um 2.º hipónimo no local certo.	1	3	3	3	F.	1	3	3	1	2	2	1	2	2	2	1	1	2	1	3	3	0	0	0	3	1	0	3	81	47		

Níveis	
0	Não fez
1	Fez, sem sucesso
2	Fez, com falhas
3	Fez, com sucesso
F.	Falta
N.F.	Não fez
N.A.	Não se aplica

Laboratório de Hierarquia e Parte-Todo

Laboratório relações de hierarquia e parte-todo (Hierarquia) - (08/05/2025)																																	
Categorias	Subcategoria	Indicadores	A.	An.	B.	Bi.	Br.	C.	D.	E.	G.	I.	J.	Jo.	L.	Lo.	Mad.	Maf.	Mar.	M.S.	M.T.	M.D.	M.F.	M.G.	P.	R.	S.	V.	Y.	Z.	Pontuação máxima	Pontuação obtida	
			1. Reconhecimento / identificação	-	1.1.1. Identifica a relação existente entre palavras.	F	2	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	1	2	2	3	3	3	1	3	3	3	F	3	3	2	3	3
2. Produção.	2.1. Produção livre.	-	F	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	F	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	-	-	
	2.2. Seleção de um conjunto.	2.2.1. Seleciona hipónimos de oceanos.	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	0	F	3	3	3	3	3	75	72	
		2.2.2. Seleciona hipónimos de continentes.	F	N.A.	3	3	3	N.A.	2	N.A.	3	3	3	2	3	3	1	3	3	2	3	3	N.A.	0	F	N.A.	N.A.	3	3	3	57	52	
		2.2.3. Seleciona hipónimos de cores.	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	F	3	3	3	3	3	75	75
		2.2.4. Identifica o hiperónimo continentes	F	N.A.	3	3	3	N.A.	1	N.A.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	N.A.	0	F	N.A.	N.A.	3	3	3	57	55
2.2.5. Identifica o hiperónimo cores.		F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	F	3	3	3	3	3	75	75	
3. Explicação	3.1. Sem uso da terminologia.	3.1.1. Conclui que as palavras apresentadas podem ser agrupadas em conjuntos.	F	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	F	3	3	3	1	3	75	69	
	3.1.2. Conclui que as palavras podem ser agrupadas de acordo com o seu significado.	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	F	3	3	3	1	3	75	65	
	3.2. Com uso da terminologia.	-	F	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	F	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	-	-		

Laboratório relações de hierarquia e parte-todo (Parte-Todo) - (08/05/2025)																																	
Categorias	Subcategoria	Indicadores	A.	An.	B.	Bi.	Br.	C.	D.	E.	G.	I.	J.	Jo.	L.	Lo.	Mad.	Maf.	Mar.	M.S.	M.T.	M.D.	M.F.	M.G.	P.	R.	S.	V.	Y.	Z.	Pontuação máxima	Pontuação obtida	
			1. Reconhecimento / Identificação.	-	1.1.1. Reconhece a relação existente entre palavras.	F	1	3	3	1	2	0	2	2	3	3	3	3	3	1	1	2	3	1	3	3	0	F	3	3	2	1	3
2. Produção.	2.1. Produção livre.	2.1.1. Identifica o holónimo "rio" de acordo com os merónimos apresentados.	F	N.A.	3	3	3	N.A.	0	N.A.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	F	N.A.	N.A.	3	1	3	57	48	
		2.1.2. Identifica o holónimo "casa" de acordo com os merónimos apresentados.	F	1	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	F	3	3	3	3	3	75	70
		2.1.3. Acrescenta um 1.º merónimo ao conjunto apresentado do holónimo "flor".	F	N.A.	2	3	3	N.A.	0	N.A.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	F	N.A.	N.A.	3	3	3	57	51
		2.1.4. Acrescenta um 2.º merónimo ao conjunto apresentado do holónimo "flor".	F	N.A.	3	3	3	N.A.	0	N.A.	3	3	3	3	3	1	3	2	3	1	1	1	3	N.A.	0	F	N.A.	N.A.	1	3	2	57	40
		2.1.5. Acrescenta um 1.º merónimo ao conjunto apresentado do holónimo "cão".	F	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	0	F	3	3	3	3	3	75
	2.2. Seleção de um conjunto.	2.1.4. Acrescenta um 2.º merónimo ao conjunto apresentado do holónimo "cão".	F	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	2	3	1	1	3	3	3	0	F	3	3	3	3	3	75	67	
		2.2.1. Seleciona os merónimos corretos para completar a frase	F	N.A.	3	3	3	N.A.	0	N.A.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	N.A.	0	F	N.A.	N.A.	3	3	3	57	54
		2.2.2. Seleciona o holónimo correto para completar a frase	F	N.A.	3	2	2	N.A.	0	N.A.	2	3	3	2	3	2	1	3	2	3	2	3	N.A.	0	F	N.A.	N.A.	2	3	3	57	44	
		2.2.3. Identifica o intruso do primeiro conjunto de merónimos apresentados.	F	1	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	F	3	3	3	3	3	75	70
		2.2.4. Identifica o intruso do segundo conjunto de merónimos apresentados.	F	N.A.	3	3	3	N.A.	0	N.A.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	N.A.	0	F	N.A.	N.A.	3	3	3	57	50
3. Explicação	3.1. Sem uso da terminologia.	3.1.1. Conclui a relação existente entre os merónimos apresentados como sendo partes da casa.	F	1	3	3	0	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	0	F	3	3	1	3	3	75	61	
	3.2. Com uso da terminologia.	-	F	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	F	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	-	-		

Níveis	
0	Não fez
1	Fez, sem sucesso
2	Fez, com falhas
3	Fez, com sucesso
F.	Falta
N.F.	Não fez
N.A.	Não se aplica

Laboratório de Família de Palavras

Laboratório de Família de Palavras (15/05/2025)																																	
Categories	Subcategoria	Indicadores	A.	An.	B.	Bi.	Br.	C.	D.	E.	G.	I.	J.	Jo.	L.	Lo.	Mad.	Maf.	Mar.	M.S.	M.T.	M.D.	M.F.	M.G.	P.	R.	S.	V.	Y.	Z.	Pontuação máxima	Pontuação obtida	
1. Reconhecimento / Identificação.	-	1.1.1. Reconhece e identifica a relação existente entre palavras.	3	2	F	3	3	3	3	2	3	F	3	F	2	3	3	3	3	3	3	3	F	3	N.O.	3	3	3	2	3	69	65	
2. Produção.	2.1. Produção livre,	2.1.1. Acrescenta uma 1.ª palavra da mesma família da palavra "mar".	3	1	F	1	3	1	3	3	3	F	3	F	3	1	3	3	3	1	1	1	F	0	N.O.	1	3	3	1	3	69	48	
		2.1.1. Acrescenta uma 1.ª palavra da mesma família da palavra "mar".	3	1	F	1	1	1	3	3	3	F	3	F	3	1	3	3	3	1	1	1	F	0	N.O.	1	3	1	1	3	69	44	
		2.1.3. Acrescenta uma 1.ª palavra da mesma família da palavra "mar".	2	0	F	1	1	1	3	1	3	F	3	F	3	1	3	2	1	1	1	1	F	0	N.O.	1	3	1	1	3	69	37	
	2.2. Seleção de um conjunto.	2.2.1. Associa palavras da mesma família de palavras de "rei".	3	1	F	3	3	1	3	3	3	F	3	F	3	3	3	3	3	3	3	3	2	F	0	N.O.	3	3	3	3	3	69	61
		2.2.2. Associa palavras da mesma família de palavras de "noite".	3	1	F	3	3	1	3	3	3	F	3	F	3	3	3	3	3	2	3	2	F	0	N.O.	3	2	3	3	3	69	59	
		2.2.3. Associa palavras da mesma família de palavras de "dormir".	3	1	F	3	3	1	3	3	3	F	3	F	3	3	3	3	3	3	2	3	3	F	0	N.O.	3	2	3	3	3	69	60
2.2.4. Associa palavras da mesma família de palavras de "terra".		3	1	F	3	3	1	3	3	3	F	3	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	F	0	N.O.	3	3	3	3	3	69	62	
3. Explicação	3.1. Sem uso da terminologia.	-	N.A.	N.A.	F	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	F	N.A.	F	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	F	N.A.	N.O.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	-	-		
	3.2. Com uso da terminologia.	3.2.1. Conclui que há palavras que pertencem à mesma família.	3	3	F	3	3	1	3	3	3	F	3	F	3	3	3	3	3	3	3	3	F	0	N.O.	3	3	3	3	3	69	64	
		3.2.1. Conclui que as palavras da mesma família têm uma parte comum.	3	1	F	3	3	1	3	3	3	F	3	F	3	3	3	3	3	1	3	3	F	0	N.O.	3	3	3	3	3	69	60	
4. Mobilização	-	2.1.2. Mobiliza palavras para situações de escrita.	3	1	F	3	2	2	2	1	3	F	2	F	2	3	1	3	3	2	2	1	F	0	N.O.	3	3	3	1	3	69	49	

Níveis	
0	Não fez
1	Fez, sem sucesso
2	Fez, com falhas
3	Fez, com sucesso
F.	Falta
N.F.	Não fez
N.A.	Não se aplica

Laboratório Campo Lexical

Laboratório Campo Lexical (22/05/2025)																																			
Categories	Subcategory	Indicators	A.	An.	B.	Bi.	Br.	C.	D.	E.	G.	I.	J.	Jo.	L.	Lo.	Mad.	Maf.	Mar.	M.S.	M.T.	M.D.	M.F.	M.G.	P.	R.	S.	V.	Y.	Z.	Pontuação máxima	Pontuação obtida			
1. Reconhecimento / Identificação.	-	1.1.1. Reconhece e identifica a relação existente entre palavras.	3	F	3	3	2	1	2	3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	1	2	2	3	2	3	N.F.	F	3	2	2	75	25			
		1.1.2. Identifica a classe das palavras "conservar", "reduzir" e "destruir".	3	F	3	3	0	3	1	0	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	0	0	0	N.F.	F	3	3	3	75	54		
2. Produção.	2.1. Produção livre,	2.1.1. Aponta uma 1.ª palavra do campo lexical de "planeta terra".	3	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	N.F.	F	3	3	3	75	72		
		2.1.2. Aponta uma 2.ª palavra do campo lexical de "planeta terra".	3	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	N.F.	F	3	3	3	75	72	
		2.1.3. Aponta uma 3.ª palavra do campo lexical de "planeta terra".	3	F	3	3	3	1	1	3	3	3	3	1	2	3	1	3	3	3	3	3	1	3	3	0	N.F.	F	3	3	3	75	61		
		2.1.4. Aponta uma 4.ª palavra do campo lexical de "planeta terra".	3	F	3	3	3	1	1	1	1	3	3	1	1	3	1	1	3	1	3	1	3	1	1	1	0	N.F.	F	3	3	3	75	48	
		2.1.5. Aponta uma 1.ª palavra do campo lexical de "reciclagem".	3	F	3	3	3	3	0	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	0	N.F.	F	1	3	3	75	61	
		2.1.6. Aponta uma 2.ª palavra do campo lexical de "reciclagem".	3	F	3	3	3	3	0	0	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	0	N.F.	F	1	3	3	75	57
		2.1.7. Aponta uma 3.ª palavra do campo lexical de "reciclagem".	3	F	3	3	3	2	0	0	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	0	0	N.F.	F	0	3	3	75	53
	2.2. Seleção de um conjunto.	2.2.1. Associa palavras do campo lexical de "praia".	3	F	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	N.F.	F	3	3	3	75	71	
		2.2.2. Associa palavras do campo lexical de "bosque".	3	F	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	N.F.	F	3	3	3	75	71	
		2.2.3. Seleciona os verbos presentes no conjunto.	3	F	3	3	3	3	3	0	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	N.F.	F	3	3	3	75	60	
3. Explicação	3.1. Sem uso da terminologia.	-	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	-	-		
	3.2. Com uso da terminologia.	3.2.1. Conclui que se pode agrupar palavras sempre que estas forem sobre o mesmo tema.	3	F	3	3	3	1	2	1	3	1	2	1	1	3	3	3	3	1	1	3	0	0	0	N.F.	F	1	3	3	75	48			
4. Mobilização	-	3.2.1. Conclui que os campos lexicais podem ter palavras de diferentes classes.	3	F	3	1	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	0	N.F.	F	3	1	3	75	59		
		2.1.2. Mobiliza palavras para situações de escrita.	3	F	3	3	2	1	0	0	3	2	3	1	1	3	1	3	3	1	2	2	0	0	0	N.F.	F	1	3	3	75	44			

Níveis	
0	Não fez
1	Fez, sem sucesso
2	Fez, com falhas
3	Fez, com sucesso
F.	Falta
N.F.	Não fez
N.A.	Não se aplica

Laboratório Sinónimos e Antónimos

Laboratório Sinónimos e Antónimos (29/05/2025)

Categorias	Subcategoria	Indicadores	Laboratório Sinónimos e Antónimos (29/05/2025)																										Pontuação máxima	Pontuação obtida			
			A.	An.	B.	Bi.	Br.	C.	D.	E.	G.	I.	J.	Jo.	L.	Lo.	Mad.	Maf.	Mar.	M.S.	M.T.	M.D.	M.F.	M.G.	P.	R.	S.	V.			Y.	Z.	
1. Reconhecimento / Identificação.	-	1.1.1. Reconhece e identifica a relação existente entre as palavras do grupo A.	3	1	F	3	2	2	2	1	3	2	3	3	3	F	3	3	F	2	2	1	1	2	N.F.	2	3	3	3	3	72	56	
		1.1.2. Reconhece e identifica a relação existente entre as palavras do grupo B.	2	1	F	3	2	3	2	1	3	2	3	3	3	F	3	3	F	2	2	1	1	2	N.F.	2	3	3	3	3	72	56	
2. Produção.	2.1. Produção livre.	2.1. Aponta uma palavra um sinónimo de "preservar" e "conservar".	3	1	F	3	1	3	3	1	3	3	3	3	F	3	1	F	3	3	3	1	1	N.F.	3	3	3	3	3	72	60		
		2.2.1. Seleciona do texto os antónimos "cuidado" e "descuidado".	3	3	F	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	F	3	3	F	3	3	3	3	0	N.F.	3	3	3	3	3	72	65	
		2.2.2. Seleciona do texto os antónimos "contente" e "triste".	3	3	F	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	F	3	3	F	3	2	3	2	0	N.F.	3	3	3	3	3	72	63	
		2.2.3. Seleciona do texto os antónimos "bem tratados" e "mal tratados".	3	3	F	3	1	3	3	3	3	3	1	3	1	F	3	3	F	3	3	3	3	0	N.F.	3	3	3	3	3	72	63	
		2.2.4. Seleciona do texto os antónimos "preservar" e "destruir".	3	3	F	3	3	3	3	1	3	3	1	3	1	F	3	1	F	3	3	3	3	1	0	N.F.	3	3	3	3	3	72	59
		2.2.5. Identifica corretamente que para exprimir ideias contrárias utiliza-se palavras com um significado oposto.	3	1	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	F	3	3	F	1	3	3	3	0	N.F.	3	3	3	3	3	72	65	
		2.2.6. Identifica o intruso do conjunto A.	3	3	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	F	3	3	F	3	3	3	3	0	N.F.	3	3	3	3	3	72	69	
		2.2.7. Identifica o intruso do conjunto B.	3	3	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	F	3	3	F	3	3	3	3	0	N.F.	3	3	3	3	3	72	69	
		2.2.8. Associa os antónimos "reduzir" e "aumentar".	3	3	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	F	3	3	F	1	3	3	3	3	N.F.	1	3	3	3	3	72	68	
		2.2.9. Associa os antónimos "aproveitar" e "desperdiçar".	3	3	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	F	3	3	F	3	3	3	3	3	N.F.	1	3	3	3	3	72	70	
		2.2.10. Associa os antónimos "separar" e "misturar".	3	3	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	F	3	3	F	2	3	3	3	3	N.F.	1	3	3	3	3	72	69	
		2.2.11. Associa os antónimos "viver" e "morrer".	3	3	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	F	3	3	F	3	3	3	3	3	N.F.	3	3	3	3	3	72	72	
3. Explicação	3.1. Sem uso da terminologia.	3.2.1. Conclui que diferentes palavras podem dizer a mesma ideia.	3	1	F	3	3	3	2	3	3	3	3	3	F	3	3	F	3	3	3	3	3	N.F.	3	3	3	3	3	72	69		
	3.2. Com uso da terminologia.	3.2.2. Conclui que os textos ficam mais ricos e menos repetitivos se utilizarem sinónimos e antónimos.	3	3	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	F	3	3	F	1	3	3	3	1	N.F.	3	0	3	3	3	72	65		

Níveis	
0	Não fez
1	Fez, sem sucesso
2	Fez, com falhas
3	Fez, com sucesso
F.	Falta
N.F.	Não fez
N.A.	Não se aplica

Guião de recolha final

Guião de recolha final (03/06/2025)																																	
Categories	Indicadores	A.	An.	B.	Bi.	Br.	C.	D.	E.	G.	I.	J.	Jo.	L.	Lo.	Mad.	Maf.	Mar.	M.S.	M.T.	M.D.	M.F.	M.G.	P.	R.	S.	V.	Y.	Z.	Pontuação máxima	Pontuação obtida		
1. Definição de conceitos.	1.1. Campo lexical.	F	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	1	3	N.F.	3	3	3	3	3	75	71		
	1.2. Sinónimos.	F	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	N.F.	3	3	3	3	3	75	75		
	1.3. Antónimos.	F	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	N.F.	3	3	3	3	3	75	75		
	1.4. Família de palavras.	F	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	1	3	N.F.	3	3	3	3	3	75	71	
2. Seleção de antónimos.	2.1. Identifica um antónimo da palavra "boas".	F	F	3	3	3	3	3	N.A.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	N.A.	N.A.	3	N.F.	3	N.A.	3	3	3	63	63		
	2.2. Identifica um antónimos da palavra "fáceis".	F	F	3	3	3	3	3	N.A.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	N.A.	N.A.	3	N.F.	3	N.A.	3	3	3	63	63		
	2.3. Identifica um antónimo da palavra "compridas".	F	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	N.F.	3	3	3	3	3	75	75		
	2.4. Identifica um antónimos da palavra "simpáticas".	F	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	N.F.	3	3	3	3	3	75	75		
3. Mobilização de sinónimos.	3.1. Mobiliza um sinónimo da palavra "boas".	F	F	3	3	3	1	3	N.A.	3	3	3	3	3	3	3	1	2	1	3	N.A.	N.A.	2	N.F.	1	N.A.	3	1	3	63	51		
	3.2. Mobiliza um sinónimo da palavra "fáceis".	F	F	3	3	1	1	3	N.A.	3	3	3	3	3	3	0	2	3	1	3	N.A.	N.A.	3	N.F.	1	N.A.	3	3	3	63	51		
	3.3. Mobiliza um sinónimo da palavra "compridas".	F	F	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	1	2	3	1	3	3	3	3	N.F.	1	3	2	3	3	75	63		
	3.4. Mobiliza um sinónimo da palavra "simpáticas".	F	F	3	3	1	2	2	3	3	3	3	1	3	3	0	3	2	1	2	3	1	3	N.F.	1	2	1	3	2	75	54		
4. Mobilização de famílias de palavras	4.1. Mobiliza uma 1.ª palavra da família de palavras de "chuva".	F	F	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	N.F.	3	3	3	3	3	75	71		
	4.2. Mobiliza uma 2.ª palavra da família de palavras de "chuva".	F	F	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	N.F.	3	3	3	3	3	75	69		
5. Mobilização de campos lexicais	5.1. Mobiliza uma 1.ª palavra do campo lexical de "inverno".	F	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	N.F.	3	3	3	3	3	75	75		
	5.2. Mobiliza uma 2.ª palavra do campo lexical de "inverno".	F	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	N.F.	1	3	3	3	3	75	71		
	5.3. Mobiliza uma 3.ª palavra do campo lexical de "inverno".	F	F	3	3	3	3	3	N.A.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	N.A.	N.A.	3	N.F.	1	N.A.	3	3	3	63	59	
	5.4. Mobiliza uma 1.ª palavra do campo lexical de "verão".	F	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	N.F.	3	3	3	3	3	75	75		
	5.5. Mobiliza uma 2.ª palavra do campo lexical de "verão".	F	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	N.F.	1	3	3	3	3	75	73		
	5.6. Mobiliza uma 3.ª palavra do campo lexical de "verão".	F	F	3	3	3	3	3	N.A.	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	N.A.	N.A.	1	N.F.	1	N.A.	3	3	1	63	53	
6. Relação parte/todo.	6.1.1. Seleciona uma 1.ª palavra parte do corpo humano.	F	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	N.F.	3	2	3	3	3	75	74		
	6.1.2. Seleciona uma 2.ª palavras parte do corpo humano.	F	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	N.F.	3	2	3	3	3	75	74		
	6.1.3. Seleciona uma 3.ª palavra parte do corpo humano.	F	F	3	3	3	3	3	N.A.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	N.A.	N.A.	3	N.F.	3	N.A.	3	3	63	63	
	6.1.4. Seleciona uma 4.ª palavra parte do corpo humano.	F	F	3	3	3	2	1	N.A.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	N.A.	N.A.	3	N.F.	3	N.A.	3	3	63	60
	6.2.1. Mobiliza uma 1.ª palavra parte do corpo humano.	F	F	3	3	3	3	3	N.A.	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	N.A.	N.A.	3	N.F.	3	N.A.	3	3	3	63	61	
	6.2.2. Mobiliza uma 2.ª palavra parte do corpo humano.	F	F	3	3	3	3	1	N.A.	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	N.A.	N.A.	3	N.F.	3	N.A.	3	3	3	63	59	
7. Relação hierárquica.	7.1. Acrescenta um 1.º hipónimo de inverno no local certo.	F	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	N.F.	3	3	3	3	3	75	75		
	7.2. Acrescenta um 2.º hipónimo de inverno no local certo.	F	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	N.F.	3	3	3	3	3	75	73		
	7.3. Acrescenta um 3.º hipónimo de inverno no local certo.	F	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	N.F.	3	3	3	3	3	75	71		
	7.4. Acrescenta o hiperónimo "verão" no local certo.	F	F	3	3	3	3	1	N.A.	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	1	3	N.A.	N.A.	3	N.F.	3	N.A.	3	1	3	63	53	
	7.5. Acrescenta um 1.º hipónimo de verão no local certo.	F	F	3	3	3	3	3	N.A.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	N.A.	N.A.	3	N.F.	3	N.A.	3	3	3	63	63	
	7.6 Acrescenta um 2.º hipónimo de verão no local certo.	F	F	3	3	3	3	1	N.A.	3	3	3	3	1	1	3	1	3	1	3	3	N.A.	N.A.	3	N.F.	1	N.A.	3	1	1	63	47	

Níveis	
0	Não fez
1	Fez, sem sucesso
2	Fez, com falhas
3	Fez, com sucesso
F.	Falta
N.F.	Não fez
N.A.	Não se aplica

Anexo H. “A Lenda da Europa” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada

Nome: _____ Data: _____

1. Lê atentamente o texto e:

- **Sublinha** os aspetos mais importantes;
- **Rodeia** as palavras que desconheces.

Europa era uma linda princesa fenícia. Como ainda não chegara à idade de casar, vivia com os pais num magnífico palácio e tinha por hábito dar longos passeios com as amigas nos prados e nos bosques. Certo dia quando apanhava flores junto da foz de um rio foi avistada por Zeus (o deus supremo) que se debruçava lá do Olimpo observando os mortais. Fascinado com tanta formosura, decidiu raptá-la. Para evitar a fúria da sua ciumentíssima mulher, quis disfarçar-se. Nada mais fácil para quem tem poderes sobre naturais! Tomou a forma de um touro. Um belo touro castanho com um círculo prateado a enfeitar a testa. Desceu então ao prado e deitou-se aos pés da Europa. Ela ficou encantada por ver ali um animal tão manso, de pelo sedoso e olhar meigo. Primeiro, afagou-o, depois sentou-se-lhe no dorso e... o touro disparou de imediato a voar por cima do oceano. A nobre princesa ficou assustadíssima.



Mas não tardou a perceber que o raptor só podia ser um deus disfarçado, pois entre as ondas emergiam peixes, tritões e sereias a acenar-lhes. Até Posídon apareceu agitando o seu tridente.

Muito chorosa, Europa implorou que não a abandonasse num lugar ermo. Zeus consolou-a, mostrou-se carinhoso, prometeu levá-la para um sítio lindo que ele conhecia fora da Ásia. Prometeu e cumpriu. Instalaram-se na ilha de Creta e tiveram três filhos que vieram a ser famosos. Agora o nome da princesa é que ficou famosíssimo!

Agradou a poetas da Grécia Antiga que passaram a chamar Europa aos territórios para lá da Grécia. E agradou ao historiador Heródoto, que foi o primeiro a chamar Europa a todo o continente.

in *A Europa dá as Mãos*, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada. Centro de Informação Europeia Jacques Delors, 1955.

Muito bem!
Bom trabalho!



Nome: _____ Data: _____

1. Lê atentamente o texto e:

- **Sublinha** os aspetos mais importantes;
- **Rodeia** as palavras que desconheces.

Europa era uma linda princesa fenícia, que vivia com os pais num palácio e tinha por hábito dar longos passeios com as amigas nos prados e nos bosques. Certo dia quando apanhava flores junto de um rio foi avistada por Zeus (o deus supremo) que ficou fascinado com a sua beleza e decidiu raptá-la. Para evitar a fúria da sua mulher, transformou-se num belo touro castanho com um círculo prateado a enfeitar a testa. Desceu então ao prado e deitou-se aos pés da Europa que, encantada com o animal manso, sentou-se no seu dorso. Nesse momento, o touro disparou de imediato a voar por cima do oceano.

Assustada, Europa rapidamente percebeu que se tratava de um deus, pois as criaturas marinhas e até o próprio deus Posídon emergiam para lhes acenar. Zeus, tranquilizou a princesa e levou-a para a ilha de Creta onde tiveram três filhos.

O nome da princesa ficou tão famoso que os antigos gregos passaram a chamar Europa às terras além da Grécia e, mais tarde, a todo o continente.



in *A Europa dá as Mãos*, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada (adaptado). Centro de Informação Europeia Jacques Delors, 1955.

Muito bem!
Bom trabalho!



Anexo I. “A Lenda dos Nove Irmãos” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada

Nome: _____ Data: _____

1. Lê atentamente o texto e:

- **Sublinha** os aspetos mais importantes;
- **Rodeia** as palavras que desconheces.

A meio do oceano havia um lindo reino com grandes montanhas cobertas de arvoredo. As mais altas eram tão altas que furavam as nuvens e pareciam tocar o céu. Nesse país vivia um rei que tinha nove filhos muito amigos uns dos outros. Certo dia o pai chamou-os e anunciou:

- Resolvi dar uma propriedade a cada um, por isso escolham o sítio que preferem. Todos preferiram lugares situados no cume das montanhas, e como se entendiam bem, escolheram sem zangas. Pouco tempo depois despediram-se e partiram, cada um na intenção de construir uma bela casa. Antes de se separarem, marcaram encontro para daí a um ano.

E o ano passou. Na véspera do dia previsto, demoraram a adormecer, tal era a ânsia de reverem os irmãos. A meio da noite, porém, sentiram a terra tremer e ouviram um ruído pavoroso. Saíram a correr estremunhados, para verificarem com assombro que o país tinha afundado! Restaram apenas os nove cumes das montanhas, agora transformados em ilhas.

Após o primeiro susto, a mesma ideia atravessou todas as cabeças: começariam imediatamente a construir barcos. Lançaram-se ao trabalho com a maior energia e não tardou que se voltassem a reunir. Nada nem ninguém os impediria de se verem e abraçarem sempre que lhes apetecesse. A terra fragmentara-se em ilhas? Pois viajariam por mar. Quando o mar estivesse revolto e as saudades apertassem, encontrariam maneira de voar.

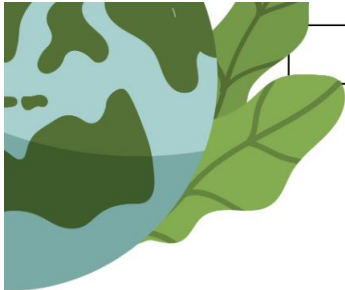


Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, *Portugal - Histórias e Lendas*, Editorial Caminho, 2001

Muito bem!
Bom trabalho!



Anexo J. Textos retirados da obra *Que desperdício! Como reduzir o lixo e proteger o nosso planeta* de Jess French



Nome: _____ Data: _____

POLUIÇÃO

Poluição é a contaminação do meio ambiente, por uma substância que prejudica animais, plantas e pessoas. E pode ter origens surpreendentes! Algumas formas de poluição, como os derramamentos de petróleo na água, são fáceis de ver. Outras são completamente invisíveis.

POLUIÇÃO DO SOLO



Muitos agricultores usam produtos químicos que ajudam as suas plantas a crescer e eliminam as ameaças às culturas. Tais produtos vão-se acumulando no solo e tornam-no venenoso. Quando chove, estas substâncias tóxicas são arrastadas pela água e acabam nos rios, lagos e mares da região.

POLUIÇÃO DA ÁGUA



O petróleo é um poluidor da água muito frequente. Pode sair dos motores dos barcos ou ser derramado quando os petroleiros ou os oleodutos sofrem acidentes ou ruturas. O petróleo agarra-se, por exemplo, às penas das aves marinhas, que ficam coladas umas às outras e deixam de ser impermeáveis. Os animais aquáticos podem ficar intoxicados ao ingerir o petróleo.

POLUIÇÃO DO AR



Os carros, as fábricas e as lixeiras produzem gases tóxicos. Estes podem misturar-se com o ar que respiramos num raio de centenas de quilómetros. A poluição do ar é prejudicial para os nossos pulmões e causa problemas de saúde graves.

POLUIÇÃO SONORA



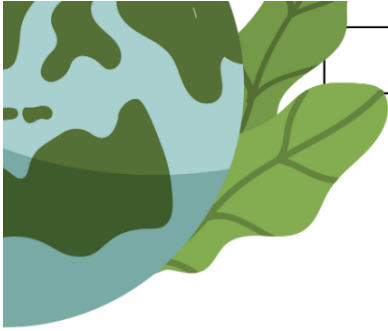
Um ruído muito alto e constante pode deixar-nos doentes. Uma em cada cinco pessoas na Europa ouve tanto ruído noturno que não consegue descansar e por isso fica doente. Os maiores monstros do ruído são os carros e os aviões.

POLUIÇÃO LUMINOSA



Por vezes, nas cidades, o céu à noite está tão claro como durante o dia devido às luzes urbanas. Isto pode ser fatal para as tartarugas acabadas de sair dos ovos, que confundem essas luzes com o reflexo da Lua na água e se dirigem para terra em vez de irem para o mar.

Jess French, *Que desperdício! Como reduzir o lixo e proteger o nosso planeta*, DK, 2019 (texto adaptado)



Nome: _____ Data: _____

O PROBLEMA DO LIXO

Lixo é tudo o que deitamos fora. Tudo o que fazemos gera lixo. Este faz parte das nossas vidas. No entanto, é importante não produzir mais lixo do que o estritamente necessário.

SABIAS QUE...

Todos os anos produzimos tanto lixo que encheria uma fila de camiões tão comprida que podia dar 24 voltas ao mundo



USAR E DEITAR FORA



Copos, embalagens de comida, colheres e palhinhas... Muitos produtos são feitos para serem deitados fora! Sabes onde é que estes objetos descartáveis vão parar depois de os usares?

LIXO E ANIMAIS



O lixo é um problema para todos os animais. Tanto os domésticos como os selvagens podem ficar presos no lixo ou confundi-lo com comida. Os que correm mais perigos são os animais marinhos.

O PLÁSTICO

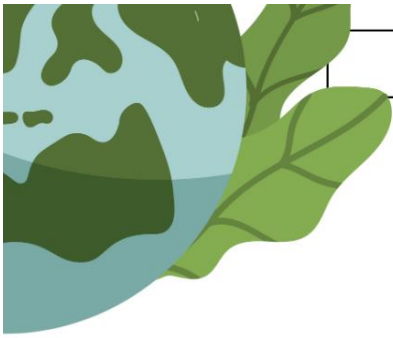


O plástico é um material incrível. É resistente, é à prova de água e é durável. No entanto, estas mesmas características fazem dele um material difícil de eliminar. Muitos tipos de plástico não são recicláveis, e os plásticos que deitamos no lixo demoram muito tempo a degradar-se e a desaparecer.

AS LIXEIRAS



Além de atraírem ratos portadores de doenças, as lixeiras produzem gases que aquecem a Terra e líquidos que poluem a água.



Nome: _____

Data: _____

LIXO DOMÉSTICO

Quase tudo o que fazemos gera lixo, desde sobras de comida e objetos estragados a embalagens e roupa. Muitas vezes, o que deitamos fora podia ser reparado ou reutilizado, principalmente o que não pode ser reciclado.

METAL



O metal encontra-se em tudo, desde as panelas às latas. Os metais mais encontrados no lixo doméstico são o aço e o alumínio. Estes devem ser reciclados.

VIDRO



As garrafas e os frascos de vidro intactos são fáceis de reutilizar em casa, pois podem servir para guardar comidas, bebidas, entre outras coisas.

O vidro pode ser reciclado várias vezes para produzir novos objetos.

PLÁSTICO



Todos os dias são deitados no lixo comum milhares de milhões de objetos de plástico que podiam ser reciclados. Contudo, o processo de reciclagem é complicado, e o plástico só pode ser reciclado algumas vezes.

ROUPA



Por todo o mundo, todos os dias são deitadas fora montanhas de roupa, equipamentos elétricos e outros objetos. Muitos destes podiam ser doados ou reciclados.

DEITAMOS SEMPRE TANTO LIXO FORA?

Antigamente, as pessoas produziam muito menos lixo. Só no século XX é que começámos a deitar tantas coisas fora. O que mudou?

1900



1950



ATUALIDADE

Muitos objetos eram caros ou produzidos em casa, e por isso eram reutilizados ou reparados. Só se deitava fora o que não era possível consertar.

As embalagens de plástico ainda não tinham sido inventadas, pelo que se usava cartão. Os aparelhos eletrónicos eram caros e raramente eram deitados fora.

Muitos artigos são vendidos em embalagens de plástico. As roupas e os produtos eletrónicos são mais baratos, pelo que compramos mais e geramos mais lixo.

Jess French, *Que desperdício! Como reduzir o lixo e proteger o nosso planeta*, DK, 2019 (texto adaptado)



Nome: _____ Data: _____

PARA ONDE VAI O LIXO?

Depois de ser posto no caixote de casa, o lixo viaja! Quer seja levado a pé para um ecoponto ou de camião para um aterro, o lixo viaja para ser reciclado, para ajudar as plantas a crescer ou para ser queimado ou depositado algures em segurança.

LIXO INDIFERENCIADO

Este tipo de lixo não pode ser reciclado ou compostado. Normalmente colocamo-lo nos contentores públicos, que depois são despejados para camiões do lixo.

O lixo indiferenciado é geralmente levado para um de dois destinos:



INCINERADORA DE RESÍDUOS

Aqui, o lixo é queimado. Ao arder, pode aquecer água e produzir vapor, que faz mover máquinas para gerar eletricidade.



ATERROS SANITÁRIOS

Os aterros vieram "substituir" as lixeiras a céu aberto. São buracos no chão onde o lixo é enterrado, e podem ocupar grandes áreas.



RESÍDUOS ORGÂNICOS

Os detritos de jardim e alguns resíduos alimentares podem ser transformados através de compostagem para produzir. O composto pode ser espalhado em campos e jardins para ajudar as plantas a crescer. Algumas localidades recolhem alguns tipos de lixo para compostagem.

LIXO PERIGOSO

Alguns tipos de lixo, como as pilhas, contêm substâncias perigosas e têm de ser tratados de forma segura.

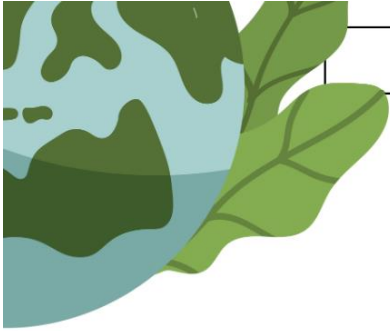


CONTENTORES DE RECICLAGEM

O que pode ser posto nos ecopontos depende da localidade onde vives. Alguns lugares têm caixotes específicos para cada material. Outros têm caixotes mistos. O lixo para reciclagem costuma ser transportado por camiões especializados. Os resíduos para a reciclagem são triados e transformados em novos produtos. Os materiais que não podem ser reciclados são enviados para incineradoras ou aterros.



Jess French, *Que desperdício! Como reduzir o lixo e proteger o nosso planeta*, DK, 2019 (texto adaptado)



Nome: _____

Data: _____

LIXEIRAS

As lixeiras são, simplesmente, enormes pilhas de lixo. Anteriormente, atirava-se lixo para um sítio qualquer. Mais tarde, percebemos que viver rodeados de lixo, entre outras coisas, provoca doenças, pelo que começámos a depositar lixo em aterros sanitários.

MAS...

Ainda existem muitos lugares no mundo com lixeiras a céu aberto. Nesses lugares, o lixo fica amontoado ao ar livre e causa muitos problemas.

Quando o lixo se decompõe (ou seja, quando se vai desfazendo), liberta gases nocivos, como o dióxido de carbono, que fazem mal ao planeta. Além disso, o lixo largam um líquido sujo e perigoso chamado chorume. Esse líquido pode contaminar a água que está no subsolo e torná-la perigosa para as pessoas e os animais.

LIXO E ANIMAIS

O lixo também atrai animais à procura de comida. Mas muitos desses animais podem morrer envenenados por causa de produtos tóxicos ou sufocados por pedaços de plástico.

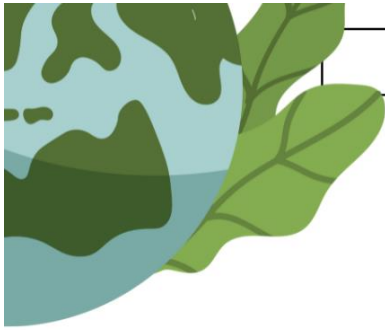


MONTANHA DE LIXO

Em Israel, havia uma enorme lixeira chamada Hiriya, também conhecida como a "Montanha de Lixo". Até que a área foi transformada no Parque Ariel Sharon. A montanha de lixo foi enterrada e selada com plástico, sobre o qual se deitou gravilha e terra para permitir o crescimento de plantas. Outros países estão a fazer o mesmo com as suas lixeiras.



Jess French, *Que desperdício! Como reduzir o lixo e proteger o nosso planeta*, DK, 2019 (texto adaptado)



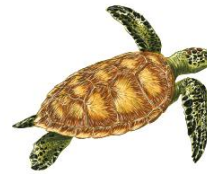
Nome: _____ Data: _____

PROTEJAM OS OCEANOS

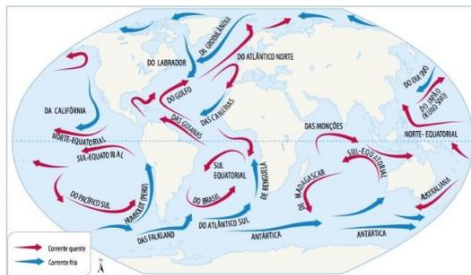
Imagina uma ilha no meio do oceano composta só por lixo. De uma forma ou de outra, os desperdícios de plástico acabam por chegar ao alto-mar, juntam-se e formam lixeiras flutuantes. O plástico degrada-se tão lentamente dentro de água que é possível que nunca desapareça.

ILHA DO LIXO

O lixo nos oceanos é movido pelas correntes e forma enormes ilhas de lixo flutuante. A maior é a Grande Ilha de Lixo do Pacífico (GILP), que se encontra no Pacífico Norte. Tem cerca de três vezes o tamanho da França e contém cerca de 1,8 biliões de pedaços de plástico.



A dieta das tartarugas-marinhas apanhadas na Grande Ilha de Lixo do Pacífico chega a ser composta por 74% de plástico marinho.



GIROS OCEÂNICOS

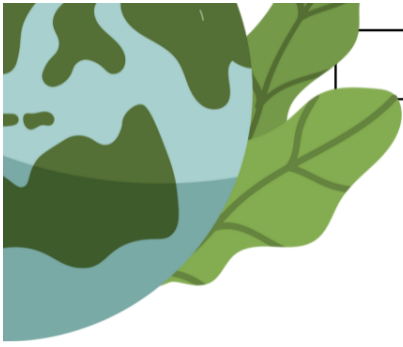
A água dos oceanos move-se seguindo padrões, as chamadas correntes. Os giros são correntes circulares. Estes agregam fragmentos de lixo em enormes ilhas giratórias. Há quatro grandes ilhas de lixo nos nossos oceanos.

MICROPLÁSTICO

O plástico no mar nunca desaparece, apenas se fragmenta em pedaços cada vez mais pequenos. Aos que têm menos de 5 mm (o equivalente à espessura de uma moeda) chamamos microplásticos. Os peixes e as aves engolem estes fragmentos, pois julgam tratar-se de comida.



Jess French, *Que desperdício! Como reduzir o lixo e proteger o nosso planeta*, DK, 2019 (texto adaptado)



Nome: _____

Data: _____

OS 3 R'S

Todos os dias são deitados fora cerca de 68 milhões de toneladas de lixo!

Mas, felizmente, muitas pessoas estão a tentar produzir zero lixo. Algumas têm tanto sucesso, que o lixo que produzem o ano inteiro cabe dentro de um frasco. Elas seguem a regra dos três r's:

1

REDUZIR

A melhor forma de diminuir a produção de lixo é comprando menos.

Leva um saco durável quando fores às compras e compra fruta e legumes avulso para evitares o plástico dos alimentos embalados.

2

REUTILIZAR

A seguir a reduzir, o melhor a fazer é reutilizar os objetos. Experimenta dar novas funções a algo usado com um projeto de trabalhos manuais. As latas e os frascos são ótimos recipientes para guardar material escolar, e o papel colorido pode ser reutilizado para embrulhar presentes.

3

RECICLAR

Quanto ao que sobra, recicla tanto quanto puderes. O plástico é particularmente difícil de reciclar, portanto tenta usar substitutos amigos do ambiente; por exemplo, usa sacos de papel reciclável em vez de sacos de plástico.

Jess French, *Que desperdício! Como reduzir o lixo e proteger o nosso planeta*, DK, 2019 (texto adaptado)

Anexo K. Respostas obtidas ao papel dos Círculos de Leitura, Senhor das Palavras

Senhor das Palavras

1. Escolhe palavras que não conheças o significado ou pouco comuns. Escreve-as e indica qual achas que é o seu significado. Depois procura no dicionário o seu significado.

Palavra	Parágrafo	O que acho que significa:	O que realmente significa:
Derivatinha	Uma vez se falou	nas outras vezes	utilizações Para se fazer para como as palavras

Senhor das Palavras

1. Escolhe palavras que não conheças o significado ou pouco comuns. Escreve-as e indica qual achas que é o seu significado. Depois procura no dicionário o seu significado.

Palavra	Parágrafo	O que acho que significa:	O que realmente significa:
elapomb	introdução	um título	Conjunto de documentos para receber o material registado
aterros	aterros sanitários	quantidade dos resíduos	porção de terra para ser usada ou misturada com terra
dejetos	resíduos orgânicos	podem ser transformados através de compostagem	resíduo resultante de lixo

Bom Trabalho!

Senhor das Palavras




1. Escolhe palavras que não conheças o significado ou pouco comuns. Escreve-as e indica qual achas que é o seu significado. Depois procura no dicionário o seu significado.

Palavra	Parágrafo	O que acho que significa:	O que realmente significa:
Artigos	Atualidade	uma revista ou um jornal	geralmente uma revista ou um jornal

Bom Trabalho!

Anexo L. Respostas obtidas ao papel dos Círculos de Leitura, Animador da Discussão

Animador da Discussão 

1. A partir do texto que leste, prepara uma lista de perguntas (com a ajuda dos teus colegas) para discutirem em grande grupo.

1.1 Escreve três perguntas:

1. Na nossa sala, o que podemos fazer para reduzir a produção de lixo?
2. Como podemos reutilizar uma garrafa de plástico?
3. Sabem como fiar o lixo nos expositores certos?

Algumas sugestões de perguntas:

- Como se sentiram ao ler o texto?
- Como posso ajudar a solucionar este problema?

. Vais também ajudar os teus colegas nas suas tarefas e orientar a discussão dentro do grupo. Antes de partilharem o vosso trabalho à turma devem ter:

- As partes mais importantes do Mestre dos Excertos;
- O desenho do Ilustrador;
- O significado das palavras do Senhor das Palavras.

① Quando faço um desenho e não gosto, posso virar a folha ao contrário e desenhá-lo.

Bom Trabalho!

Animador da Discussão



1. A partir do texto que leste, prepara uma lista de perguntas (com a ajuda dos teus colegas) para discutirem em grande grupo.

1.1 Escreve três perguntas:

1. Como podemos "retirar" o plástico dos oceanos?

2. Como o plástico vai parar ao oceano?

3. Como vocês acham que está na fundo do mar?

Algumas sugestões de perguntas:


- Como se sentiram ao ler o texto?
- Como posso ajudar a solucionar este problema?

. Vais também ajudar os teus colegas nas suas tarefas e orientar a discussão dentro do grupo. Antes de partilharem o vosso trabalho à turma devem ter:

- As partes mais importantes do Mestre dos Excertos;
- O desenho do Ilustrador;
- O significado das palavras do Senhor das Palavras.

Bom Trabalho!

Anexo M. Respostas obtidas ao papel dos Círculos de Leitura, Ilustrador

Ilustrador 

1. Desenha algo que esteja relacionado com o texto. O teu desenho pode ser sobre um aspeto que consideraste importante ou sobre outra coisa que o texto te faça lembrar ou algo que sentiste enquanto o lias



Bom Trabalho!

Ilustrador 

1. Desenha algo que esteja relacionado com o texto. O teu desenho pode ser sobre um aspeto que consideraste importante ou sobre outra coisa que o texto te faça lembrar ou algo que sentiste enquanto o lias



Bom Trabalho!