



CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

Jessica Honorata Cavalheiro Durão

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

2016



CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

Jessica Honorata Cavalheiro Durão

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor João Rosa

2016

RESUMO

No âmbito do estágio decorrente da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada, é apresentada uma reflexão fundamentada sobre as problemáticas identificadas e as estratégias de ensino desenvolvidas e analisado um estudo específico cujo objetivo foi avaliar o impacto de uma intervenção baseada na aprendizagem de regras morfológicas necessárias para discriminar a escrita de palavras que terminam nos morfemas homófonos “-esa/ - eza”.

Participaram neste estudo 22 crianças, pertencentes ao 3º ano do 1º CEB, de uma escola pública na região de Lisboa.

Numa primeira fase foi aplicado um pré-teste que consistia numa tarefa de escrita com os morfemas em estudo. Posto isto, foi realizada a intervenção dividida em duas sessões, em que se fez o ensino explícito de regras morfológicas. Finalizada a intervenção, foi aplicado o pós-teste, utilizando os mesmos procedimentos do pré-teste.

Os resultados revelaram que a intervenção teve um impacto muito significativo na melhoria das competências de escrita dos alunos. Conclui-se que é muito relevante ensinar, explicitamente, aquelas regras morfológicas, necessárias ao desenvolvimento da sua discriminação escrita.

Palavras-chave: consciência morfológica; morfemas homófonos; desenvolvimento da escrita

ABSTRACT

This report presents a reflexive view on problems and learning strategies used to tackle them and a specific study that assessed the impact of an intervention based on the explicit teaching of morphological rules, necessary to discriminate the spelling of words ending in the homophone suffixes “-esa” and “-eza”.

The participants were twenty-two, third grade, students from a state-run school, in the Lisbon area of Portugal. They were pre and post-tested with a spelling task. Following the pre-test they participated in two sessions of explicit teaching of morphological rules.

The students made a very significant progress as a result of the intervention. It is concluded that it is very relevant to teach students, explicitly, those morphological rules, for the development of their spelling discrimination.

Key-words: Morphological awareness; homophone morphemes; spelling development

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização do contexto socioeducativo.....	3
2.1. Caracterização do agrupamento.....	3
2.2. Caracterização da turma.....	4
2.3. Avaliação diagnóstica dos alunos.....	8
3. Problemática e objetivos de intervenção.....	10
3.1. Identificação das potencialidades e fragilidades.....	10
3.2. Objetivos gerais.....	11
3.3. Fundamentação dos objetivos.....	12
4. Consciência morfológica e desenvolvimento da escrita.....	18
4.1. Conceitos.....	18
5. Metodologia.....	22
5.1. Participantes.....	22
5.2. Materiais e procedimentos.....	22
6. Processo de intervenção educativa.....	29
6.1. Princípios orientadores da intervenção.....	29
6.2. Estratégias globais de intervenção.....	30
6.3. Contributos das diferentes áreas curriculares para a concretização dos objetivos gerais da intervenção.....	32
7. Resultados.....	34
7.1. Resultados do estudo específico.....	34
7.2. Avaliação das aprendizagens.....	38
7.3. Avaliação do projeto de intervenção.....	39
8. Conclusões Finais.....	42
Referências	
Anexos	

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Atividades em que a turma foi envolvida.....	7
Tabela 2. Potencialidades e fragilidades da turma.....	10
Tabela 3. Exemplos da Tarefa de Escrita.....	23
Tabela 4. Estratégias globais de intervenção.....	32
Tabela 5. Cálculo da distribuição.....	34
Tabela 6. Médias e desvios-padrão entre o pré-teste e o pós-teste.....	35
Tabela 7. Comparação entre as médias e os desvios-padrão do pré-teste e o pós-teste.....	36
Tabela 8. Diferença entre o pré-teste e o pós-teste.....	37
Tabela 9. Médias e desvios-padrão entre o pré-teste e o pós-teste (Pires, 2010).....	37
Tabela 10. Avaliação dos objetivos de intervenção.....	40

1. INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Intervenção surge no âmbito da unidade curricular de Prática Supervisionada II e tem como objetivos analisar a prática educativa, realizada numa turma de 3.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola localizada em Lisboa, e reportar um estudo sobre o desenvolvimento de competências de escrita.

Esta prática educativa foi planeada previamente com um Plano de Intervenção, possibilitando a mobilização de competências provenientes de saberes disciplinares e o planeamento da intervenção. Este plano foi implementado visando as potencialidades e as fragilidades da turma, quer ao nível das aprendizagens, quer ao nível das competências sociais, procurando colmatar as dificuldades e enaltecer as potencialidades diagnosticadas e cumprir os conteúdos programáticos para o presente ano letivo.

O presente Relatório dá ainda destaque a um estudo sobre estratégias morfológicas no desenvolvimento da escrita. Este estudo pretende avaliar o impacto de uma intervenção baseada na aprendizagem de regras morfológicas na escrita de palavras que terminam nos morfemas homófonos “-esa/ -eza”.

Assim, o relatório encontra-se dividido em seis capítulos: caracterização do contexto socioeducativo (I); problemática e objetivos de intervenção (II); consciência morfológica e desenvolvimento da escrita (III); metodologia (IV); processo de intervenção educativa (V); e, por fim, os resultados e a sua discussão (VI).

O primeiro capítulo pretende apresentar uma caracterização do contexto onde decorreu a intervenção, salientando aspetos ligados à turma e ao agrupamento. Aqui é feita uma caracterização das atividades levadas a cabo pela professora e uma apresentação da avaliação diagnóstica da turma, que servirá de ponto de partida para esta intervenção.

No segundo capítulo é identificada a problemática central da intervenção, bem como as potencialidades e fragilidades da turma e os consequentes objetivos gerais.

O terceiro capítulo tem como objetivo apresentar o estudo levado a cabo durante a prática pedagógica. Aqui são clarificados os conceitos de morfema e de consciência morfológica e explicitadas as regras morfológicas para a escrita das palavras que contêm os morfemas em estudo.

No quarto capítulo é apresentada a metodologia utilizada para a recolha dos dados e são descritos os procedimentos e técnicas usados.

No quinto capítulo é apresentado o processo de intervenção educativa. São apresentadas as estratégias globais postas em prática com o objetivo de alcançar os objetivos gerais propostos e o contributo das diversas áreas curriculares para o alcance desses mesmos objetivos.

Por fim, no sexto capítulo e último são apresentados os resultados do estudo e avaliação das aprendizagens dos alunos e do Plano de Intervenção.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

2.1 Caracterização do Agrupamento

A intervenção pedagógica analisada na presente dissertação teve lugar numa Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância, pertencente a um Agrupamento de Escolas de Lisboa. Este tem como principal missão “prestar à comunidade um serviço educativo de excelência, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente aberto e integrador, num Agrupamento reconhecido pelo seu humanismo e por elevados padrões de exigência e responsabilidade, que valoriza o conhecimento, como condição de acesso ao mundo do trabalho e ao prosseguimento de estudos” (Projeto Educativo, 2015, p. 27).

A par desta missão, o Agrupamento acredita também que “a articulação e a comunicação bilateral entre a Diretora e seus colaboradores com os diferentes órgãos e estruturas participativas serão a chave para uma liderança partilhada e eficaz, cujo objetivo fundamental é o aumento da qualidade e diversidade de respostas educativas que contribuam para o sucesso educativo, pessoal e social de todas as crianças e jovens do Agrupamento ...” (Projeto Educativo, 2015, p. 27), sendo esta a principal base da sua prática pedagógica. Juntamente com a confiança na constante comunicação entre Direção e restantes órgãos e estruturas educativas, também “a procura sistemática das melhores condições pedagógicas aliadas a uma cultura de valores e de sentido de responsabilidade contribuirão, certamente, para uma “escola” mais autónoma e participativa” (p. 27).

Assim, depois de analisado o Projeto Educativo deste Agrupamento, é possível concluir que este tem como principal objetivo o reconhecimento “como uma organização educativa de excelência pela qualidade ao nível do ensino e da formação ministradas, pelo desenvolvimento de práticas educativas inovadoras, pela qualidade na formação de cidadãos responsáveis e empreendedores” (p. 29). Para isso, o Agrupamento aponta as seguintes estratégias:

1. Promover o sucesso, elevando as expetativas e interesse do ensino administrado;

2. Promover a disciplina, apropriando os alunos de um verdadeiro desenvolvimento pessoal e social;
3. Intensificar a articulação curricular entre níveis e ciclos de educação e ensino, fomentando uma verdadeira coesão interna;
4. Envolver a comunidade educativa na vida do Agrupamento, incentivando uma maior participação dos alunos e dos pais/EE, bem como de outras entidades com responsabilidade social, na dinâmica organizacional e social da escola.

Assim, de forma a complementar os objetivos e estratégias do Agrupamento, esta Escola Básica de 1º Ciclo promove diversas iniciativas e atividades, como: ateliers de atividades no âmbito da Educação Física, da Matemática e da Expressão Plástica; palestra com nutricionistas no âmbito do Dia da Alimentação; a semana da cultura científica; a festa de Natal com a apresentação de um musical; a comemoração do centenário de Vergílio Ferreira; e diversas atividades no âmbito da visita à escola do escritor António Mota.

2.2 Caracterização da turma

Relativamente à turma em que teve lugar a intervenção, esta pertence ao 3º ano de escolaridade e é composta por 26 alunos, dos quais 11 são rapazes e 15 são raparigas, com idades compreendidas entre os oitos e os nove anos. Partindo da análise feita ao Projeto Curricular de Turma e no período de observação, consistindo este nas três semanas anteriores ao período de intervenção, foi possível verificar que nenhum aluno desta turma foi designado como tendo Necessidades Educativas Especiais. No entanto, há um grupo de quatro alunos que revelam mais dificuldades de aprendizagem e, por isso, têm sessões de apoio dois dias por semana, durante 90 minutos, com uma professora designada para essa função. Assim, estes alunos não são alvo de qualquer diferenciação pedagógica por parte da professora titular, fazendo parte exatamente das mesmas atividades que os restantes alunos, quando presentes na sala de aula. Deste grupo de alunos, não há nenhum cuja língua materna não seja o português. Há dois alunos inscritos na disciplina de Educação Moral, Religiosa e Católica e 16 inscritos nas Atividades de Enriquecimento Curricular. A turma é caracterizada, segundo o Projeto Curricular de Turma (2015), como sendo, na sua

maioria, “irrequieta mas com momentos de boa concentração”, não revelando “comportamentos que não tenham solução no seio da sala de aula” (PCT, 2015).

A equipa educativa é caracterizada pela professora titular, responsável pela turma durante todo o horário desta. Conta ainda com uma professora de Inglês que leciona a disciplina uma vez por semana, durante uma hora, e com uma professora de apoio, que mantém contacto apenas com os quatro alunos mencionados anteriormente.

Faz parte do horário semanal da turma a área curricular de Português, a de Matemática, Estudo do Meio, Expressão Artística, Expressão Motora, Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar. O horário da Expressão Artística é gerido entre as áreas da Música, do Teatro e da Expressão Plástica e a hora de Expressão Motora é lecionada pela professora titular. No horário do Apoio ao Estudo, os alunos gerem o seu tempo autonomamente, ou seja, trabalham naquilo em que sentem mais dificuldades, contando sempre com o apoio da professora. A Oferta Complementar, por decisão da coordenação do Agrupamento de Escolas, incide sobre a educação para a cidadania e educação ambiental.

Relativamente à gestão do espaço e dos materiais, a sala de aula é disposta em forma de U com algumas mesas no meio, como podemos observar na planta da sala de aula (Anexo A). É valorizado, pela professora, a exposição dos trabalhos e produções dos alunos, como forma de prestar reforço positivo às suas contribuições. Por isso, a sala da turma é decorada com os diversos trabalhos realizados pelos alunos, entre estes cartazes relativos à prevenção do consumo de drogas e álcool, uma banda desenhada criada pela turma, cartazes expondo as diversas regiões do país, um trabalho realizado pelos alunos em conjunto com os seus Encarregados de Educação, e trabalhos manuais referentes a épocas festivas, como o São Martinho e a Páscoa.

Todos os manuais são guardados na sala durante toda a semana, sendo distribuídos pelos alunos, quando necessários para trabalhar. Estes são levados para casa à sexta-feira, uma vez que é só nesse dia que são marcados trabalhos para casa ou quando se aproximam as fichas de avaliação sumativa. Cada aluno tem um dossier que mantém na sala de aula, onde são guardados todos os trabalhos realizados e registos da aula, funcionando, assim, como o caderno do aluno. Este dossier serve também para que, nas reuniões de Encarregados de Educação, estes possam apreciar o trabalho dos seus educandos durante todo o período letivo. Para além

disso, cada aluno tem também um caderno diário de casa, onde são registados trabalhos a realizar fora do contexto da sala de aula.

A turma em questão trabalha maioritariamente de forma individual, fazendo, pontualmente, alguns exercícios em grande grupo, como a escrita de textos no quadro, método utilizado na introdução aos vários tipos de texto como o convite e a carta, ou na resolução de problemas matemáticos. Também a correção dos exercícios propostos pela professora é feita no quadro, por alunos escolhidos aleatoriamente.

A professora cooperante utiliza a avaliação formativa para privilegiar o trabalho desenvolvido por cada aluno durante o seu percurso. Outra das modalidades utilizada pela docente é a avaliação sumativa, que tem em conta os resultados dos testes realizados pelos alunos. Estas fichas de avaliação são iguais para todas as turmas do 3º ano, em todas as escolas do agrupamento, e realizadas em conjunto pelos diversos professores.

O ensino é centrado na professora uma vez que é esta que dirige toda a aula. As aulas são lecionadas utilizando, maioritariamente, o manual e o caderno de atividades adotados pelo Agrupamento de Escolas. Para além disso, a professora aproveita vários momentos de ensino/aprendizagem para enriquecer os conhecimentos dos alunos, como o visionamento de vídeos sobre as aves quando abordada a migração das mesmas ou a audição de poemas e canções quando abordado o 25 de abril de 1974.

Assim, o reforço positivo relativo à participação, organização, realização dos trabalhos de casa e progressos alcançados, a atribuição de determinadas tarefas e responsabilização pelo seu cumprimento, a constituição de grupos de trabalho homogéneos e a solitação do aluno oralmente são as principais medidas de apoio utilizadas para garantir a aquisição, consolidação e o desenvolvimento das aprendizagens. Relativamente às medidas utilizadas face ao comportamento, é valorizado o cumprimento das regras de funcionamento da Escola, são promovidas tarefas que difundam a educação para a cidadania e a reflexão dos comportamentos em Assembleia de Turma, ocorrendo esta quando necessário e não apenas no final da semana, são valorizadas a pontualidade e a assiduidade, é solicitado um maior envolvimento dos Encarregados de Educação e é utilizada a caderneta do aluno.

Este é um agrupamento bastante ativo e o grupo de alunos está envolvido em várias atividades, como pode ser verificado na tabela 1, abaixo. A germinação de sementes é um exemplo disso. Cada aluno, individualmente, tem o seu recipiente com

tudo o que é necessário para as suas sementes germinarem, o algodão e um pedaço de cartão, que é regado quando necessário. Várias vezes durante a semana, o grupo de alunos, juntamente com a professora, observa e regista as mudanças verificadas nas suas sementes. Para além desta experiência, a turma plantou também algumas sementes num espaço de terra existente na escola, criando assim uma pequena horta, para que os alunos possam vivenciar as experiências do campo, com a germinação e crescimento dessas mesmas sementes, fazendo parte assim do projeto A Horta Pedagógica.

Tabela 1

Atividades em que a turma foi envolvida.

Atividades	Disciplinas / Áreas Disciplinares
Dia da Alimentação: - Palestra com nutricionista	Estudo do Meio
Visita à Quinta Pedagógica	Estudo do Meio
Dia de S. Martinho: - Poemas, dramatizações, canções, adivinhas	Português / Estudo do Meio / Expressões
Semana da cultura científica: - Visita ao Pavilhão do Conhecimento	Educação para a Cidadania / Estudo do Meio
Festa de Natal: - Apresentação do musical “O dia em que quase não houve Natal”	Expressões
Comemoração do Centenário de Vergílio Ferreira	Português / Expressões
Visita guiada à Junta de Freguesia	Estudo do Meio
Visita do escritor António Mota	Português / Expressões
Visita aos Viveiros Municipais	Estudo do Meio / Educação Ambiental
Visita ao Badoca Park	Estudo do Meio
Germinação de sementes	Estudo do Meio / Educação Ambiental
Criação de uma horta (projeto Horta Pedagógica)	Estudo do Meio / Educação Ambiental

As relações aluno-aluno e aluno-professor são bastante positivas. É um grupo que, no geral, não cria conflitos entre eles e, mesmo quando estes surgem, têm facilidades em resolvê-los, sempre com o auxílio da professora. No entanto, tentam, por vezes, evidenciar o comportamento negativo de outro colega. Mantêm uma relação muito boa com a professora titular da turma, baseada no respeito, amizade e muita confiança, uma vez que esta professora os acompanha desde o 1º ano de escolaridade. Como foi observado nos momentos de recreio, os alunos interagem com colegas de turmas diferentes e têm uma boa relação com os funcionários, respeitando sempre os mesmos.

A relação entre alunos e coordenação é também positiva, uma vez que, sendo a coordenadora do Agrupamento de Escolas também professora, está muito presente no dia-a-dia escolar dos alunos.

A relação entre a professora e os encarregados de educação é também positiva. Esta é mantida através da caderneta do aluno, de correio eletrónico e do atendimento pessoal, que tem lugar uma vez por semana, durante uma hora.

Em suma, este é um grupo de alunos calmo, bastante interessado nos conteúdos abordados, nas tarefas que lhes são propostas e empenhados e ativos nas atividades letivas, como podemos concluir pela grelha de observação preenchida durante o período de observação (Anexo B).

2.3 Avaliação diagnóstica dos alunos

Durante o período de observação e através do preenchimento de grelhas de observação, foi possível fazer uma avaliação diagnóstica da turma nas diferentes áreas curriculares.

Assim, no domínio da Matemática (Anexo C), os alunos revelaram bastantes dificuldades da explicitação e representação por escrito dos passos seguidos ao efetuar os cálculos. Para além disso, é possível também observar que uma parte significativa da turma demonstra dificuldades na determinação da área de polígonos em cm^2 , na utilização do litro e decilitro e na relação entre o quilograma e o grama. No entanto, é uma turma que revela facilidades no desenho de frisos e rosáceas, na medição com régua e fita métrica e seu registo, e no entendimento da relação entre o metro, o decímetro e centímetro.

No domínio do Português (Anexo D), a grande maioria da turma revela, no domínio da comunicação oral, facilidade em relatar acontecimentos. No entanto, dentro do mesmo domínio, alguns alunos revelaram dificuldade em participar, em grupo, na elaboração de histórias e na apresentação ou apreciação de trabalhos individuais ou de grupo. Relativamente à comunicação escrita, verifica-se também alguma dificuldade na leitura e interpretação de textos narrativos e poéticos. No domínio do Conhecimento Explícito da Língua, a grande maioria da turma não revela dificuldades significativas.

No domínio do Estudo do Meio (Anexo E), foram encontradas dificuldades significativas relativamente ao conhecimento de vestígios do passado local e dos símbolos locais, como bandeiras e brasões. A maioria da turma tinha ainda dificuldade no reconhecimento da utilidade das plantas.

No domínio das Expressões, não foi possível fazer uma avaliação tão pormenorizada, uma vez que apenas foi posta em prática a Expressão Plástica. Quanto à Expressão Motora, as atividades praticadas eram sempre as mesmas, impossibilitando a observação de outras competências.

3. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO

3.1 Identificação das Potencialidades e Fragilidades

De acordo com a caracterização feita anteriormente, foi possível chegar à identificação das potencialidades e fragilidades deste grupo de alunos.

Tabela 2

Potencialidades e fragilidades da turma.

Áreas	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	<ul style="list-style-type: none">- Interesse e motivação na realização das tarefas;- Particular interesse por atividades de cariz prático.	<ul style="list-style-type: none">- Participação no planeamento das tarefas;- Carência de cooperação e entreaajuda.
Português	<ul style="list-style-type: none">- Gosto pela leitura;- Interpretação de textos.	<ul style="list-style-type: none">- Dificuldades na leitura em voz alta.- Discriminação na escrita- Consciência morfológica
Matemática	<ul style="list-style-type: none">- Leitura de números por classe e por ordem.	<ul style="list-style-type: none">- Dificuldades na comunicação e raciocínio matemático.
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none">- Interesse pelo projeto A Horta Pedagógica;	<ul style="list-style-type: none">- Conhecimento do meio local.
Expressões Motora e Plástica	<ul style="list-style-type: none">- Recepção da bola com as duas mãos;- Interceção do passe;- Utilização livre do compasso.	<ul style="list-style-type: none">- Dificuldades no recorte.

3.2 Objetivos Gerais

Desta forma, tendo por base o diagnóstico deste grupo de alunos e analisando as fragilidades e potencialidades identificadas, foram formuladas as seguintes questões:

- De que forma desenvolver a participação dos alunos na sala de aula?

Os alunos raramente participam no planejamento e organização das atividades e, quando o fazem, é de notar uma participação fraca.

- Como criar um ambiente educativo que promova a cooperação?

Segundo a grelha das competências sociais que se encontra no anexo B, os alunos não cooperam entre si, sendo de salientar também as constantes queixas negativas dos colegas quando os mesmos erram.

- Que tipo de atividades desenvolver para trabalhar a leitura expressiva?

Coloca-se esta questão uma vez que, durante as três semanas de observação, os alunos leram apenas na disciplina de português, fazendo inicialmente uma leitura silenciosa e só depois lendo uma pequena parte do texto em voz alta.

- Que tipo de intervenção realizar para potenciar o desenvolvimento da escrita?

Os alunos revelam dificuldades na escrita de palavras que terminam em morfemas homófonos. Assim, foi considerado crucial o planejamento de uma intervenção cujo objetivo seja colmatar essas dificuldades.

- Que tipo de tarefas e/ou propostas de trabalho conceber de modo a desenvolver a comunicação e o raciocínio matemático?

Os alunos não demonstram facilidade na realização de problemas e revela dificuldades em explicar oralmente à restante turma o seu raciocínio. Por isso, foi considerado essencial criar tarefas e/ou propostas que consigam desenvolver a comunicação e o raciocínio matemático nos alunos.

Assim, com base na problemática aqui apresentada, foram definidos os seguintes objetivos gerais:

1. Desenvolver competências de trabalho cooperativo;
2. Desenvolver a participação na sala de aula;
3. Desenvolver a leitura;
4. Desenvolver competências de escrita em palavras que terminam em morfemas homófonos;
5. Desenvolver a comunicação e o raciocínio matemático

3.3 Fundamentação dos Objetivos

Segundo Bessa e Fontaine (2002) “o perfil do trabalho cooperativo permite exatamente que os alunos desenvolvam competências que estão muito para além do estrito domínio e reprodução dos conteúdos curriculares expostos pelo docente” (p. 13). De acordo com os mesmos autores, “as estruturas cooperativas obrigam à manutenção e à satisfação de objetivos em quadros sociais de interdependência e reciprocidade, o que faz com que os indivíduos aprendam melhor o conceito de vida em comunidade e o exercício de direitos e deveres individuais e coletivos, próprios do exercício da cidadania democrática” (2002, p.13). Bessa e Fontaine (2002) defendem ainda que “a reciprocidade e a interdependência aproximam os indivíduos, fazendo-os reparar no outro e respeitá-lo, independentemente das suas diferenças. Por outro lado, a mudança estrutural do papel do docente liberta os alunos do caráter normativo e disciplinador do trabalho letivo, transpondo-os para uma dimensão que valoriza a autonomia e a descoberta pessoal dos conhecimentos, no quadro de pequenos grupos” (p. 13).

Assim, uma vez que o desenvolvimento de competências de trabalho cooperativo e de entreajuda é um dos objetivos gerais desta intervenção, torna-se pertinente a adoção de estratégias como o trabalho em grupo.

Segundo Pato (1995), “o trabalho de grupo é componente indispensável numa postura metodológica que vise aprendizagem e desenvolvimento. Com trabalho de grupo é possível, numa turma, ter em conta diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, respeitar ritmos diferenciados de pensamento e de ação, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências” (p. 9). Este método de trabalho permite aos alunos o confronto com diferentes maneiras de trabalhar, de pensar e de agir e, simultaneamente, um maior auxílio, neste caso não por parte do professor, mas por parte dos seus próprios colegas. Segundo a mesma autora, “complementado por frequentes oportunidades para a reflexão e a ação individuais, o trabalho de grupo coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e de reagir” (p. 9).

A organização do trabalho de grupo exige não só estratégias e métodos diferentes, como também a disposição dos alunos e do professor na própria sala.

Pato (1995) visualiza o trabalho de grupo de seguinte forma: “agrupados à volta de cinco ou seis mesas, nem sempre sentados, raramente em silêncio, debruçam-se para executar uma tarefa perante a fala crítica dos colegas, ou dialogam em debate mais ou menos acalorado” (p. 14). E acrescenta que “o professor está entre os alunos, junto de um grupo, talvez em silêncio, observando apenas ou colocando questões. O quadro deixou de ser um meio privilegiado de registo – o palco do teatro aula – para se tornar apenas um dos focos do espaço das atividades de aprendizagem” (p. 14). Deste modo, é normal que exista uma maior agitação que o normal, dado que “quanto maior é o empenhamento e o entusiasmo na atividade, qualquer que seja a idade dos alunos, maior é a tendência para levantarem a voz e para se criar alguma agitação.” (Pato, 1995, p. 14).

Na organização do trabalho em grupo, é de salientar a importância dos critérios da formação dos grupos. Assim, estes podem ser homogêneos ou heterogêneos. A formação de grupos heterogêneos é uma mais-valia para os alunos, uma vez que estes grupos são mais diversificados, constituídos por alunos com mais dificuldades e, simultaneamente, por outros com menos dificuldades, dando lugar à possibilidade de um ensino mútuo.

De acordo com Pato (1995), são designados por grupos homogêneos “os grupos em que os alunos têm idêntico nível de aproveitamento ... Assim sendo, formar grupos homogêneos contribui para que a aprendizagem decorra em circuito fechado, acentuando-se os desníveis entre os extremos ...” (p. 27). E continua referindo que “numa turma assim organizada, nos grupos dos “bons” não há confronto com o não saber, o não compreender, com a dificuldade de concretização rápida e eficaz; entretanto, nos grupos dos alunos com “dificuldades”, não há quem ajude, quem motive, quem recorde a informação necessária para a atividade nem quem puxe pelo desenvolvimento de capacidades ou pelo ritmo” (p. 27).

Pato (1995) defende assim que “os grupos heterogêneos integram ... alunos com diferentes aptidões e atitudes perante a aprendizagem e permitem uma maior probabilidade de diversificação no que respeita à experiência de vida, desenvolvimento de linguagem, hábitos de trabalho, e perseverança” (p. 27).

Segundo a autora, nos grupos heterogêneos o ensino mútuo tem um papel significativo, uma vez que “é mais eficaz do que a explicação do adulto, a do aluno que acabou de aprender. Este intui com rapidez as dificuldades que se deparam ao colega e está particularmente apto para ajudar” (p. 27).

Assim, para além de todas as vantagens que o trabalho em grupo revela, este tem ainda uma forte dimensão social, isto é, “o pequeno grupo, como qualquer pequena célula de organização social, é um mundo com dimensões mais humanizadas, revelando-se mais à medida da criança ou do jovem em desenvolvimento” (Pato, 1995, p. 48).

“As interações que se estabelecem entre o aluno e o seu pequeno grupo determinam que se sinta protegido, “puxado” no desenvolvimento das suas potencialidades, responsabilizado pelas suas atitudes. Os seus saberes, raciocínios, argumentos e a sua experiência têm uma utilidade imediata: a concretização da tarefa que foi proposta ao grupo” (Pato, 1995, p. 48).

Assim, ainda dentro do cariz social do trabalho em grupo, este pode também ajudar os mais tímidos e reservados a participar no debate de ideias, contribuindo com os seus pensamentos, dado que “a necessidade de cooperação, imposta pela realização de uma tarefa, “empurra” os passivos para a atividade, desde que no grupo haja respeito pelas regras de funcionamento interno e corresponsabilização de todos no trabalho.” (Pato, 1995, p. 48). Por outro lado, “no pequeno grupo, as idiossincrasias de todos os elementos ganham maior evidência e, à medida que todos expõem sem complexos as suas diferenças, esbate-se a distância a que cada um se sente dos outros” (p. 49)

Em última análise, e segundo Pato (1995), “no funcionamento de um grupo, um ambiente de confiança nos colegas, de lealdade, de respeito e de solidariedade aumenta a autoconfiança, ajuda a afirmação dos tímidos e inviabiliza autoritarismos.” (p. 50).

Em suma, é devido a tudo o que foi previamente apresentado e fundamentado, que o desenvolvimento de competências de trabalho cooperativo se constitui um dos objetivos gerais da intervenção.

Para além disso, devido às potencialidades e fragilidades encontradas na turma, também o desenvolvimento da leitura foi apontado como um objetivo a alcançar com esta intervenção.

Embora a leitura na idade adulta seja silenciosa, há ocasiões, no nosso quotidiano, em que é necessário ler em voz alta, como a leitura da ata numa reunião, leitura de comunicados em conferências de imprensa ou a leitura de telepontos. Ao longo da vida, surgem vários momentos em que é necessário ler para os outros. Por isso, mostra-se importante a leitura em voz alta. Dado o seu impacto na compreensão

da leitura, é importante sensibilizar os professores para uma boa preparação dos seus alunos para que estes façam boas leituras em voz alta.

Charmeaux (1991, p. 213), citado por Belo e Sá (2005), defende que "a leitura em voz alta, porque exige que o leitor se ocupe dos aspetos sonoros das unidades linguísticas, torna mais difícil a atividade de raciocinar, necessária para assimilar o sentido de um texto" (p. 15). Assim, a atividade da leitura em voz alta começou a ser questionada. Esta podia ser, por vezes, cansativa para os alunos, uma vez que toda a turma lia o mesmo texto, várias vezes.

Charmeaux (1991, p. 212), citado por Belo e Sá (2005), "salienta que a expressão "leitura em voz alta" deve trazer à memória de muitas pessoas as aulas em que toda a turma tinha de ler o mesmo texto, o que implicava, obviamente, a leitura do mesmo excerto inúmeras vezes. Além disso, era também exigido que todos seguissem com os olhos a leitura dos colegas" (p. 15). Por isso, "é evidente que esta atividade se tornava morosa e cansativa para os alunos, não lhes inculcando o gosto pela leitura e levando, possivelmente, ao desinteresse pelo texto, logo que tivesse passado a sua vez de ler" (Belo e Sá, 2005, p. 15).

É, então, importante fazer a distinção entre leitura silenciosa e leitura em voz alta. Segundo Belo e Sá (2005), "a leitura em voz alta implica a ativação de um complexo mecanismo cerebral e muscular indispensável à produção da fala. Por conseguinte, o processamento da leitura em voz alta é mais longo, logo mais demorado" (p. 16). Enquanto "a leitura silenciosa consiste em visualizar um grupo de palavras e associá-lo, mentalmente, ao significado respetivo. Deste modo, e atendendo a que não comporta a emissão sonora do texto, é um ato solitário, reservado e íntimo ..." (Belo e Sá, 2005, p. 16).

Consequentemente, também o exercício de oralização deve ser distinguido do exercício de leitura em voz alta, sendo a primeira "uma emissão sonora que pode ser feita sem se compreender o texto e sem uma intenção comunicativa" (Belo e Sá, 2005, p. 17). Em contrário, "a leitura em voz alta tem subjacente a compreensão do texto, de forma a tornar-se expressiva e entendida pelos ouvintes" (Belo e Sá, 2005, p. 17.) Por isso, e para facilitar o exercício de leitura em voz alta, "é importante que este seja precedida de uma leitura silenciosa" (Belo e Sá, 2005, p. 17).

No entanto, é evidente que para existir uma leitura em voz alta bem-sucedida, a leitura silenciosa tem também o seu papel importante neste processo, devendo esta então preceder a leitura em voz alta. Potts (1979, p. 63), citado por Belo e Sá (2005),

aponta que “muitas escolas parecem ainda viver sob a fascinação da “leitura silenciosa”. É evidente que esta tem a sua importância; mas deve-se também encorajar os alunos a compartilharem o seu prazer e entusiasmo com os amigos.” (p. 15). Charmeaux (1994, p. 118), citado por Belo e Sá (2005), salienta que a leitura em voz alta permite que a criança ouça e se aproprie, “pela escuta, de uma linguagem diferente daquela que aparece na vida quotidiana, de tipos de discurso, de factos da sintaxe e de vocabulário jamais ouvidos antes. Neste sentido, ela é a fonte número um de enriquecimento linguístico” (p. 19)

Deste modo, “sendo a leitura em voz alta uma atividade posterior à leitura silenciosa, vai ser influenciada pelas significações construídas aquando da primeira leitura, funcionando esta como referente. Será também influenciada pelos sentimentos que o leitor nutrir pelo conteúdo da mensagem” (Belo e Sá, 2005, p.17)

Segundo os autores, “a leitura em voz alta assume também primordial importância quando se trata do texto poético.” (p. 20). Assim, “ ... a leitura em voz alta de um poema pode facilitar a sua compreensão, uma vez que o poema renasce cada vez que o leitor decide emprestar-lhe a voz a transmite toda a sua riqueza, nomeadamente a sua musicalidade, característica que o distingue de outros tipos de texto” (p. 20).

Relativamente aos modelos e exemplos de leitura, “a leitura em voz alta do professor pode funcionar como um modelo para os alunos, uma vez que quase todos os requisitos de uma boa leitura – o ritmo, a clareza, a modulação da voz, a ênfase, a emotividade – se adquirem pelo ouvido e não pela vista” (Belo e Sá, 2005, p. 23). No entanto, é também necessário que os alunos contactem com modelos diversificados de leitura. Por isso, é de igual importância que os alunos ouçam “gravações de textos lidos por leitores com qualidade, e isto independentemente de o professor ser (ou não) um bom leitor em voz alta” (Belo e Sá, 2005, p. 23).

A leitura em voz alta feita pelo professor pode também auxiliar na compreensão dos textos. Segundo Gonçalves, citado por Belo e Sá (2005), “a leitura clara e expressiva pelo professor (leitura modelo ou exemplificativa) constitui, em certos casos, a melhor explicação do texto, pela sua vivacidade e aspeto global” (p. 23).

Por último, de acordo com o diagnóstico da turma, revelou-se também de grande importância desenvolver a comunicação e o raciocínio matemático.

Segundo Menezes (2000), “a propósito da Matemática é comum ouvirmos termos e expressões como as que se seguem: "a matemática é uma linguagem abstrata", "a linguagem da matemática é de difícil compreensão aos alunos", "a linguagem da matemática é precisa e rigorosa". Sendo a matemática uma área do saber de enorme riqueza, é natural que seja pródiga em inúmeras facetas; uma delas é, precisamente, ser possuidora de uma linguagem própria” (p. 1).

O mesmo autor refere ainda que “a comparação que fazemos entre a linguagem natural e a linguagem da Matemática, em que apontamos similitudes, apresenta, como é fácil de adivinhar, diferenças marcantes. Desde logo, porque a linguagem matemática não se aprende a falar em casa, desde tenra idade – aprende-se, isso sim, a utilizar na escola” (p. 1). Por isso, é cada vez mais urgente desenvolver atividades e estratégias que ajudem os alunos a “falar” esta linguagem.

4. CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

Já no decorrer da intervenção, foi notada, a partir de produções dos alunos, a dificuldade dos mesmos na escrita de palavras que terminam em morfemas com o mesmo som mas grafia diferente, como é o caso do morfema /eza/, que pode ser escrito com “-eza” ou “-esa” (por exemplo, beleza e camponesa).

Deste modo, foi então trabalhada esta problemática, com o principal objetivo de auxiliar os alunos na discriminação da escrita daquelas palavras.

4.1 Conceitos

4.1.1 Morfemas

No âmbito do estudo da língua, a morfologia dedica-se ao conhecimento da forma das palavras e das relações que se estabelecem entre a forma, a função e o significado das palavras (Villalva, 2008). O autor acrescenta ainda que, para a morfologia, as palavras são unidades analisáveis em unidade menores a que se dá o nome de constituintes morfológicos ou morfemas.

Jesus (1973) define morfema como “unidade mínima abstrata, dotada de sentido, a forma mínima significativa que não pode ser dividida sem que se destrua ou altere o significado” (p. 165).

Assim, cada morfema é uma unidade com sentido.

Tomando a palavra “infelizmente” como exemplo, composta por três partes “in-”, “feliz” e “mente”. Cada uma destas partes é uma unidade com sentido, um morfema. A união destas três partes dá-nos então a palavra final. No entanto, existem palavras que contêm apenas um morfema “feliz”; outras como “felizmente” ou “infeliz” com dois morfemas e outras com três morfemas “infelizmente”.

Assim, existem dois tipos de morfemas: a palavra base e os afixos. Segundo Mota, Aníbal e Lima (2008), a palavra base pode ser definida como o núcleo mínimo de uma construção morfológica, de uma palavra.

4.1.2 Consciência Morfológica

Segundo Nunes & Bryant (2006), a habilidade de refletir sobre estas unidades com sentido é denominada consciência morfológica.

De acordo com Rosa (2003) “a consciência morfológica é uma capacidade metalinguística que pode ser concetualizada a dois níveis: a nível implícito e a nível explícito. A primeira fonte de consciência morfológica implícita é a linguagem oral. À medida que aumentam as experiências das crianças com a linguagem oral e com a leitura e escrita, aumenta também a probabilidade de se tornarem mais proficientes no raciocínio explícito, sobre como os significados específicos são transmitidos por diferentes morfemas e como os estímulos linguísticos com morfemas comuns se relacionam uns com os outros” (p. 1).

4.1.3 Consciência Morfológica e Desenvolvimento da Escrita

Na perspetiva de Harris & Hatano (1999), “learning to read and spell is not just a matter of representing sounds by letters and vice versa. Another fundamental element in learning to read and spell is the link between morphemes and script” (p. 112).

Os autores acrescentam que “In many languages children learning to read and write must take morphology into account because of spelling patterns which represent morphemes in a way that cannot be reduced to phonology” (p. 113)

Segundo Harris & Hatano (1999) “the first and probably the most common way in wich spelling depends on syntax is in specifying a choice of one particular spelling pattern when there are two or more perfectly acceptable spelling for the same sound” (p. 114).

Os autores concluem então que:

1. Where there are alternative spellings for the same sound, children start by adopting mostly one of these spelling paterms? At first children tend to show a marked preference for one of the alternative spellings. Later on, and usually after a year or more of experience with reading and writing, they adopt and use the alternative spelling patterns as well (Harris & Hatano, 1999, p. 118)

2. When children add the alternative spelling to their repertoire, do they assign the right spellings to the right syntactic categories? No. They start by using the newly adopted spelling pattern or patterns without making the necessary morphological connection. They apply the new pattern to inappropriate words as well as to appropriate ones (Harris & Hatano, 1999, p. 120)

Deste modo, é cada vez mais importante o ensino às crianças das regras morfológicas segundo as quais se escrevem estes morfemas, para uma maior consciência morfológica e um desenvolvimento da escrita.

Assim, de acordo com Bryant, Nunes e Aidinis (1999), há três casos em que a escrita exige considerações morfológicas:

- 1 – Quando os morfemas têm escritas convencionais que não respeitam as regras de correspondência letra – som;
- 2- Quando há mais que uma grafia para o mesmo som;
- 3 – Quando se escrevem morfemas que não se pronunciam (este caso não se aplica no Português).

É, então, aqui analisado o caso 2, situação em que a escrita depende de considerações morfológicas.

Segundo Rosa (2003), um exemplo deste caso na Língua Portuguesa são as palavras que acabam em sufixos homófonos. Por isso, como foi já abordado anteriormente, a discriminação da sua grafia é baseada na função gramatical da palavra.

É o que acontece com os sufixos “-esa”/ “-eza”. Estes são pronunciados da mesma forma mas têm uma grafia diferente. O seu reconhecimento baseia-se então no conhecimento morfológico e nas seguintes regras:

- O sufixo “-esa” é a flexão feminina do sufixo “-ês”, que forma nomes que indicam proveniência, pertença, origem social (ex: chinês, chinesa; burguês, burguesa). Para além disso, estes nomes variam em género.

- O sufixo “-eza” transforma adjetivos em nomes abstratos (ex: belo – beleza; magro – magreza) e estes nomes não variam em género.

É por isso particularmente importante verificar se, tomando os alunos um conhecimento explícito destas regras morfológicas, isso tem um impacto significativo na forma como discriminam a grafia dos dois tipos de palavras.

5. METODOLOGIA

Para levar a bom porto este estudo, foram tidos em conta diversos métodos e procedimentos descritos de seguida.

Em primeiro lugar foi explicado à professora titular qual o objetivo do estudo e quais seriam os procedimentos a tomar. Foram ainda, em conjunto com a mesma, considerados os momentos em que seriam desenvolvidas as diferentes tarefas. Ficou então decidido que essas seriam desenvolvidas no horário das aulas de Português.

Por fim, os alunos foram igualmente informados sobre o estudo em que iriam participar, sendo destacada a importância do desempenho de cada um nas diferentes tarefas a por em prática.

5.1 Participantes

Participaram neste estudo 22 alunos de uma escola pública, na zona de Lisboa, todos de uma turma do 3º ano. Foram excluídos 4 alunos que têm aulas com a professora de apoio, uma vez que se ausentaram frequentemente da sala para ter essas aulas. Foi impossível conciliar os momentos de pré e pós-teste e de intervenção com os horários letivos destes alunos.

A recolha de todos os dados deste estudo foi realizada no mês de maio de 2016.

5.2 Materiais e Procedimentos

Aqui serão descritas as várias atividades desenvolvidas, incluindo o pré-teste da tarefa de escrita, as intervenções realizadas com a turma e o pós-teste.

5.2.1 Tarefa de escrita

Aos 22 alunos foi aplicado um pré-teste e um pós-teste que consistiu na mesma tarefa de escrita de 24 palavras ditadas em contexto de frase (Anexo F). Esta prova de escrita foi desenvolvida por Rosa (2003) e usada em estudos anteriores com crianças portuguesas. Com esta tarefa tinham de escrever 16 palavras que terminam

nos morfemas homófonos “-esa” /”-eza”, 8 de cada. Nesta tarefa foram ainda incluídos 8 palavras que funcionaram como “fillers”, para que os alunos não estabelecessem estratégias aprendidas durante o teste.

Na instrução dada aos alunos, foi explicado que a atividade que iriam realizar consistia num ditado de 24 frases e que estes só deveriam escrever a palavra após a terceira repetição. Ouviam a palavra, acompanhada da frase em que esta estava inserida e de novo a palavra. Só então é que a escreveriam.

Exemplo: Francesa. Esta menina é francesa. **Francesa.**

Os alunos foram ainda informados de que não poderiam colocar qualquer questão nem tecer comentários com os colegas. Após estas indicações, foi distribuída por cada aluno uma folha com 24 retângulos, numerados de 1 a 24, onde escreveriam as palavras que iam sendo ditadas (Anexo G).

Na tabela abaixo são apresentadas algumas frases usadas na tarefa de escrita.

Tabela 3

Exemplos da Tarefa de Escrita

Item	Morfema	Palavra	Frase ditada à turma
3	eza	Riqueza	O milionário tem uma grande riqueza.
6	“filler”	Maroto	Aquele miúdo é muito maroto.
9	eza	Pobreza	Ninguém deve viver na pobreza.
13	esa	Princesa	Ela era linda como uma princesa.
16	“filler”	Passeio	Nas férias fui fazer um passeio.
19	esa	Portuguesa	A Mariana é portuguesa.
23	esa	Duquesa	No palácio vivia uma duquesa.

Cada item foi cotado com 1 quando a escrita do morfema estava correta e cotado com 0 quando não estava. Os alunos repetiram esta tarefa no pós-teste que foi

realizado dois dias após a intervenção. Por questões temporais e exigências predefinidas não foi possível aplicar um pós-teste diferido.

Intervenção

A intervenção foi orientada para que fosse ensinado às crianças que existe um princípio para escrever as palavras com os morfemas “-esa” / “-eza”.

Assim, a criança aprende que há uma regularidade ao nível dos morfemas que é evidenciada pela categoria gramatical que o morfema produz. Ou seja, as palavras que derivam de adjetivos e são nomes abstratos escrevem-se com “-eza”. Enquanto as palavras que são nomes comuns que indicam proveniência, origem ou classe social, escrevem-se com “-esa”.

Para além desta regularidade, as palavras escritas com “-esa” variam em género. Enquanto nas palavras escritas com “-eza” isso não se verifica.

Assim, foram planeadas duas sessões, uma de 90 minutos e outra de 30. Na primeira sessão foram trabalhados os morfemas “-esa” / “-eza” e na segunda foram lembrados os morfemas em estudo e realizados exercícios de consolidação das aprendizagens.

A primeira sessão começou com um ditado e o mesmo foi repetido no final da sessão e corrigido pelos alunos. O objetivo era que os alunos pudessem comparar os resultados entre os ditados realizados antes e depois da intervenção. Este ditado era composto por 6 palavras e 6 pseudopalavras, com o objetivo de possibilitar a aprendizagem dos princípios morfológicos ensinados (Anexo H). Nas duas sessões foi utilizada uma abordagem de ensino claro dos princípios morfológicos, acompanhados sempre de exemplos adequados.

5.2.2 Sessão de Intervenção 1

Já com os alunos dentro da sala, o investigador informou a turma de que em cada mesa estavam diversas folhas nas quais não poderiam mexer sem receberem ordem para isso.

Foi colocada ao grupo a seguinte questão:

“- Quando escrevem uma palavra terminada em /eza/, utilizam o s ou o z?”

A resposta mais usada pelos alunos foi:

“- Quando o som é mais carregado, uso o z. Quando é mais suave, escrevo com s.”

Posteriormente, os alunos foram informados de que iriam fazer um ditado de 6 palavras e 6 pseudopalavras. Para este ditado foi tida em conta a importância do contexto da frase para a identificação da classe gramatical de cada palavra.

Terminado o ditado, foi pedido aos alunos que voltassem a folha, uma vez que só no final seria feita a correção por eles. Posteriormente, foi dito aos alunos que iriam aprender as regras que se aplicam quando escrevemos essas palavras. À medida que era dada a informação, esta era também exposta no quadro de giz, para melhor captar a atenção do grupo.

“Reparem que: natureza vem de natural + eza
delicadeza vem de delicado + eza”

“Observem agora esta lista de palavras”:

Mole

Claro

Firme

Limpo

Delicado

“Reparem que todas estas palavras são adjetivos. Agora, a todos estes adjetivos vamos acrescentar –eza e teremos uma nova palavra, derivada de um adjetivo.”

Mole + eza = Moleza

Claro + eza = Clareza

Firme + eza = Firmeza

Limpo + eza = Limpeza

Delicado + eza = Delicadeza

“Estas palavras que formámos derivam de adjetivos e são nomes abstratos, por isso terminam em eza.”

Foi explicado aos alunos que nomes abstratos são palavras que representam coisas que eles não podem tocar.

“Reparem também que estas palavras não variam em género. Nunca posso dizer firmezo nem clarezo. Escrevem-se com z.”

Após esta exposição, foi dito aos alunos que podiam virar a folha número 2 (Anexo I) e realizar os respetivos exercícios e que, em caso de dúvidas, podiam pedir ajuda.

“Agora já sabem, sempre que ouvirem uma palavra com este som questionam a sua palavra base. Se essa palavra for um adjetivo e a nova palavra for um nome abstrato que não varia em género, escreve-se com z.”

“Vamos agora aprender quando é que escrevemos este som com s.”

“Reparem nas seguintes palavras”: camponesa – esa
holandesa – esa

A camponesa vem do campo.

A finlandesa vem da Finlândia.

A holandesa vem da Holanda.

A burguesa vem do Burgo.

“Estas palavras são nomes comuns que indicam proveniência, ou seja, de onde vem, seja um local ou classe social. Por isso, termina em “-esa”. Vamos agora acrescentar –esa a estes nomes e teremos uma nova palavra: um nome comum que indica proveniência.”

Campo + (n)esa = camponesa

China + esa = chinesa

Holanda + esa = holandesa

Burgo + esa = burguesa

Finlândia + esa = finlandesa

“Reparem que estas palavras variam em género. Eu posso dizer chinês e chinesa. Escrevem-se com s.”

Posteriormente, foi dito aos alunos que podiam virar a folha número 3 (Anexo J) e realizar os respetivos exercícios e que, no caso de terem dúvidas, podiam pedir ajuda.

“Agora vamos completar estas frases em conjunto.”

1. A palavra Holandesa indica-nos a proveniência da boneca. Veio da Holanda.”
2. Escrevemos o som eza com s quando as palavras se referem à proveniência, seja local ou classe social.
3. A palavra limpeza refere-se a uma ideia. Limpeza não se pode “tocar”. É um nome abstrato, por isso escreve-se com z.
4. As palavras que estão escritas com –esa são nomes comuns e as palavras que se escrevem com –eza são nomes abstratos.

Por fim, foi dito aos alunos que agora iriam realizar de novo o ditado de palavras e pseudopalavras e que, no final, cada um verificaria o número de certos e de errados.

A repetição do ditado permitiu aos alunos ter uma visibilidade direta das aprendizagens realizadas. A realização do ditado de pseudopalavras implicou que os alunos aplicassem as regras conhecidas. Assim, o contexto da frase em que a palavra era dita fornecia uma pista mostrando ao aluno a sua classe gramatical, permitindo-lhe saber como deveria escrever a pseudopalavra. Por outro lado, só na escrita de pseudopalavras se garante que a criança compreendeu as regras morfológicas e que não está apenas a usar o seu conhecimento lexical prévio.

5.3.2 Sessão de Intervenção 2

Esta sessão, com a duração de 30 minutos, teve como objetivo lembrar aos alunos os morfemas em estudo e as regras morfológicas para a escrita dos mesmos. Para isso, estas foram mais uma vez expostas no quadro de giz. Após esse pequeno resumo, foi distribuído a cada aluno uma folha com exercícios relativos aos morfemas

trabalhados (Anexo L). Enquanto os alunos realizavam a ficha, o investigador movimentava-se pela sala para poder auxiliar os alunos e esclarecer dúvidas pontuais.

6. PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

6.1 Princípios orientadores da intervenção

O principal princípio orientador da intervenção foi a interdisciplinaridade. Para o abordar torna-se importante clarificar este conceito, tal como os outros que lhe são articulados, como a pluridisciplinaridade e a multidisciplinaridade.

Segundo Delattre, citado por Pombo, Guimarães & Levy (1994), a multidisciplinaridade “pode ser entendida como uma simples associação de disciplinas que concorrem para uma realização comum, mas sem que cada disciplina tenha que modificar significativamente a sua própria visão ... e os seus próprios métodos” (p.177). No que diz respeito ao conceito de pluridisciplinaridade, este remete para a construção do conhecimento através da abordagem de várias ciências, mas sem que as estas se apresentem de forma articulada.

Assim, uma vez que a multidisciplinaridade não se caracteriza pela troca de saberes entre as várias ciências, é então importante abordar o conceito de interdisciplinaridade, baseado numa “colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduz a integrações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade de trocas tendo como resultado final o enriquecimento recíproco” (Pombo, 2004, p. 32).

De acordo com Pombo (2004), reparamos que os conceitos referidos anteriormente, derivam do radical “disciplina” e possuem um prefixo diferente que lhes confere sentidos diferentes, sendo que “pluri” significa “vários” e “inter” evoca um espaço comum, um fator de coesão entre saberes diferentes (p. 36).

No contexto educativo, Pombo (2004) afirma que o ensino, devido ao “acelerado progresso científico que se desencadeou no século passado ... caracteriza-se por uma crescente fragmentação e especialização do universo do conhecimento” (p. 133).

Assim, consideramos que a interdisciplinaridade não é de um meio para a criação de uma única disciplina do Saber, mas sim um fator de desenvolvimento de raciocínio. Trata-se assim de um processo de integração uma vez que serve para “garantir a passagem de uma acumulação de informação à articulação, à relação, à integração que todo o conhecimento envolve” (Pombo, 2004, p. 119).

Por tudo o que foi referido anteriormente, consideramos importante dirigir uma intervenção direcionada para a interdisciplinaridade e baseada nesta.

Para além da interdisciplinaridade, foi delineado como segundo princípio orientador da intervenção a aprendizagem através de atividades diversificadas, nomeadamente tarefas práticas, em que os alunos pudessem manusear os materiais de forma a auxiliar a construção de aprendizagens significativas.

6.2 Estratégias globais de intervenção

Para alcançar os objetivos gerais propostos foram delineadas e postas em prática diversas estratégias direcionadas para cada um desses objetivos.

Para alcançar o primeiro objetivo, o desenvolvimento de competências de trabalho cooperativo, foi implementada a realização de trabalhos a pares e em pequenos grupos com a sua correção em pequenos grupos ou grande grupo. Com esta estratégia foi pretendido que os alunos não trabalhassem apenas individualmente, como estavam habituados, mas trabalhassem mais com os seus colegas, em tarefas de grupo. Foi também reforçado o hábito de os alunos se ajudarem entre si na concretização do trabalho em sala de aula e incentivado o elogio ao trabalho dos colegas.

Relativamente ao segundo objetivo, o aumento da participação dos alunos nas atividades e no seu planeamento, foi implementada a realização de dois planos: o Plano Semanal e o Plano Diário. O primeiro era realizado todas as segundas-feiras, logo pela manhã, evidenciando algumas atividades que seriam feitas durante a semana; o segundo era realizado todos os dias e mantinha um caráter mais detalhado sobre as atividades a por em prática. Ambos os planos eram elaborados em conjunto com os alunos, em grande grupo, e expostos na sala.

Todas as segundas-feiras, após o Plano Semanal, era também distribuída a ficha “Sei autoavaliar-me” (Anexo M) por cada aluno, em que estes preenchiam apenas a primeira parte, relativa às suas expectativas para essa semana. A segunda parte da ficha era preenchida pelos alunos à sexta-feira, fazendo parte do Balanço Semanal. Este balanço teve lugar todas as sextas-feiras e teve como principal objetivo a discussão em grande grupo do preenchimento da segunda parte da ficha acima referida e do Diário de Turma (Anexo N). Este diário consistia numa folha A3 exposta na sala de aula e os alunos tinham liberdade para escrever lá sempre que tivessem

alguns minutos livres, depois de terminada uma tarefa ou antes de sair para o intervalo, por exemplo. Assim, no final da semana, um aluno escolhido previamente, lia o diário e este era discutido em grande grupo, dando especial ênfase ao que dizia respeito às dificuldades sentidas, incentivando os alunos a ajudarem-se uns outros, a encontrar formas de os colegas ultrapassarem as suas dificuldades, tentando desta maneira alcançar também o primeiro objetivo geral da intervenção. Com a análise deste Diário de Turma era também pretendido transmitir aos alunos a importância da análise e conversa sobre o trabalho realizado durante essa semana e o que seria posto em prática na próxima.

Para atingir o terceiro objetivo, o desenvolvimento da leitura expressiva, foi criada a rotina Atelier de Leitura. Este consistiu no trabalho de poemas no tempo de Português, todas as sextas-feiras. Era distribuído um poema a cada par de crianças para que estas o lessem primeiro numa voz silenciosa e depois treinassem a sua leitura em voz alta, em conjunto, para, por fim, apresentar à restante turma. Depois de cada apresentação, o grande grupo poderia apreciar as apresentações e dar sugestões. Nesta estratégia em particular podemos observar com maior nitidez a interdisciplinaridade abordada anteriormente, uma vez que foram realizados exercícios relacionados com o treino da leitura em voz alta no tempo das Expressões, neste caso da Expressão Dramática. No horário da Expressão Plástica foram elaboradas fontes sonoras utilizando diversos materiais como copos de iogurte, feijões, garrafas de água, areia, para acompanhar a leitura de alguns poemas.

Para atingir o quarto objetivo, foi implementada uma intervenção específica de explicitação de regras morfológicas descrita anteriormente em 5.3

Por fim, para atingir o quinto objetivo, o desenvolvimento da comunicação e do raciocínio matemático, foi implementada a realização de diversas tarefas e problemas matemáticos em pequenos grupos e a sua posterior discussão em grande grupo. Foi também incentivada a exposição por parte dos alunos de diferentes formas de resolução de problemas matemáticos propostos.

Para além destas estratégias adotadas, foi dada continuidade às estratégias já postas em prática pela turma. É exemplo disso a manutenção da Horta Pedagógica cuidada pela turma, como forma de aproximar este grupo de alunos de uma educação ambiental.

São então apresentadas estas estratégias de uma forma mais sucinta na tabela que se segue.

Tabela 4

Estratégias globais de intervenção

Objetivos Gerais	Estratégias/ atividades adotadas
Desenvolver a participação na sala de aula	Plano Semanal
	Plano Diário
	Ficha “Sei Autoavaliar-me”
	Diário de Turma
	Balanço Semanal
Desenvolver competências de trabalho cooperativo	Tarefas em pares e em pequenos grupos
Desenvolver a leitura expressiva	Atelier de Leitura
	Exercícios no âmbito da Expressão Dramática
Desenvolver competências de escrita em palavras que terminam em morfemas homófonos	Intervenção específica de explicitação de regras morfológicas
Desenvolver a comunicação e o raciocínio matemático	Discussão em pequenos grupos da resolução de problemas
	Exposição de diferentes processos de resolução dos mesmos exercícios

6.3 Contributo das diferentes áreas curriculares para a concretização dos objetivos gerais da intervenção

Como foi já abordado anteriormente, todas as áreas curriculares deram um forte contributo para a concretização dos objetivos gerais definidos para a intervenção.

Nas áreas das Expressões, contemplando a Expressão Plástica, Expressão Dramática e Expressão Musical, é de sublinhar a ênfase da Expressão Dramática e Expressão Musical para o desenvolvimento da leitura expressiva, com a realização de várias atividades e jogos vocais.

O segundo objetivo geral, o desenvolvimento de competências de trabalho cooperativo, constituiu o objetivo geral com mais contributos de todas as áreas curriculares, uma vez que todas as áreas eram aproveitadas para pôr em prática este

tipo de trabalho e, por isso, implementar pequenas ou maiores atividades realizadas a pares ou em pequenos grupos. Para o primeiro objetivo, o desenvolvimento da participação dos alunos nas atividades e no seu planeamento, o processo foi semelhante, uma vez que, um pouco por toda as áreas curriculares, os alunos foram chamados a ter um papel mais ativo no planeamento e organização das atividades.

Relativamente ao quarto objetivo, realizou-se uma intervenção explícita sobre o uso de regras morfológicas na escrita, levando-se em conta (e consolidando) conhecimentos morfossintáticos necessários para desambiguar a escrita daquelas palavras.

No que diz respeito ao quinto e último objetivo geral, o desenvolvimento da comunicação e raciocínio matemático, comparando com os restantes objetivos, pode dizer-se que teve um contributo mais enfraquecido, uma vez que foi posto em prática apenas no tempo da Matemática.

7. RESULTADOS

7.1 Resultados do Estudo Específico

7.1.1 Análise da distribuição das variáveis dependentes

Para analisar se a distribuição dos scores de discriminação escrita no pré e no pós-teste era, ou não, normalmente distribuída, realizou-se a análise da sua assimetria de acordo com o procedimento proposto por Howitt e Cramer (1997). Essa análise mostrou que as duas variáveis eram ligeiramente enviesadas ($z = 2,31$ e $z = 2,76$), tal como se mostra na tabela 5.

Por essa razão, usou-se um teste não-paramétrico (Wilcoxon) para analisar a significância das diferenças de médias.

Tabela 5

Cálculo da distribuição

		Esa/ eza pré-teste	Esa/ eza pós-teste
N	Válido	22	22
	Omisso	0	0
Assimetria		-1,132	-1,355
Erro padrão da assimetria		,491	,491
Z		2,31	2,76

7.1.2 Análise das médias e desvios-padrão

A tabela 6 mostra agora as médias de discriminação escrita (e os desvios-padrão) obtidos nos pré e pós-teste.

Tabela 6

Médias (e desvios-padrão) no pré-teste e no pós-teste

	N	Mínimo	Máximo	Média (D. Padrão)
Discriminação Esa/ eza pré-teste	22	-8,00	8,00	2,45 (3,60)
Discriminação Esa/ eza pós-teste	22	-4,00	16,00	10,18 (6,32)
N válido (listwise)	22			

As médias e desvios-padrão observados mostram que se verificou uma diferença muito substancial entre os resultados do pré-teste ($M = 2,45$) e do pós-teste ($M = 10,18$), tendo a discriminação escrita melhorado quase cinco vezes.

Para calcular o valor da discriminação escrita seguiram-se os procedimentos descritos por Rosa (2003). A discriminação poderia variar entre -16 (todas as palavras que terminam nos dois morfemas estavam incorretas) ou +16 (todas as grafias estavam certas). O valor da discriminação obtém-se, neste caso, subtraindo o total de respostas erradas do total de respostas certas.

Assim, uma criança que usasse apenas um padrão de escrita para os dois morfemas, escrevendo com “-esa” as 8 palavras em que isso se aplicava e as 8 palavras que deveriam escrever-se com “-eza”, teria uma discriminação de zero (0).

A tabela 7 mostra agora as médias e desvios-padrão de cada palavra, nos pré e pós-testes.

Tabela 7

Comparação entre as médias (e desvios-padrão) do pré-teste e pós-teste, por item escrito

Morfemas	Palavras	Pré-teste M. (D. Padrão)	Pós-teste M. (D. Padrão)
esa	portuguesa	,95 (,21)	,95 (,21)
	inglesa	,86 (,35)	,91 (,29)
	japonesa	,82 (,39)	,95 (,21)
	princesa	,82 (,39)	,86 (,35)
	francesa	,77 (,43)	,82 (,39)
	duquesa	,77 (,43)	,73 (,46)
	escocesa	,73 (,46)	,64 (,49)
	baronesa	,55 (,51)	,64 (,49)
eza	beleza	,73 (,46)	,91 (,29)
	tristeza	,68 (,48)	,82 (,39)
	dureza	,50 (,51)	,91 (,29)
	safadeza	,32 (,48)	,68 (,48)
	pureza	,27 (,46)	,77 (,43)
	franqueza	,18 (,39)	,68 (,48)
	pobreza	,18 (,39)	,91 (,29)
	riqueza	,09 (,29)	,91 (,29)

Os dados apresentados permitem-nos tirar várias conclusões.

Podemos observar que, no pré-teste, relativamente ao morfema “-esa”, a palavra *portuguesa* foi a que revelou menor dificuldade e a palavra *baronesa* a que revelou maior dificuldade. Relativamente ao morfema “-eza”, a palavra *beleza* foi a que mostrou maior facilidade e a palavra *riqueza* a que apresentou menor facilidade.

É ainda possível concluir que as palavras com uma diferença mais significativa entre o pré e o pós-teste foram *riqueza*, *pobreza*, *franqueza*, *pureza* e *dureza*.

7.1.3 Análise de significância das diferenças de médias entre o pré-teste e o pós-teste

Para analisar se havia diferença significativa entre o pré-teste e o pós-teste, realizou-se um teste Wilcoxon, para amostras emparelhadas. O resultado mostrou que houve um efeito muito significativo ($z = 3,87$, $p = .001$) da intervenção tendo as médias de discriminação progredido muito significativamente entre o pré-teste ($M = 2,45$) e o pós-teste ($M = 10,18$).

Tabela 8

Resultados do teste não-paramétrico (Wilcoxon)

		N	Posto Médio	Soma de Postos
Discriminação Esa/ eza pós-teste	Postos Negativos	3 ^a	4,83	14,50
	Postos Positivos	17 ^b	11,50	195,50
Discriminação Esa/ eza pré-teste	Empates	2 ^c		
	Total	22		
a. DiscriminaçãoESAEZAPosteste <DiscriminaçãoESAEZAPreteste				
b. DiscriminaçãoESAEZAPosteste > DiscriminaçãoESAEZAPreteste				
c. DiscriminaçãoESAEZAPosteste = DiscriminaçãoESAEZAPreteste				

7.1.4 Comparação com outros estudos

Pires (2010) realizou um estudo da mesma natureza que utilizou a mesma metodologia e a mesma tarefa de escrita que este aqui apresentado. Nele foram incluídos três anos de escolaridade, o 3º, o 4º e o 6º anos.

Na tabela 9 são apresentados apenas os resultados obtidos no 3º ano de escolaridade, por aquela investigadora, no grupo experimental.

Tabela 9

Médias e desvios-padrão entre o pré-teste e o pós-teste (Pires, 2010)

Média Desvio-Padrão	Esa/ eza Pré-teste	Esa/ eza Pós-teste
M. (D. Padrão)	2,80 (4,56)	10,50 (5,02)

Em comparação com os resultados obtidos por Pires (2010), podemos verificar que os resultados alcançados no presente estudo foram bastante idênticos (Média no Pré-teste = 2,45; Média no Pós-teste = 10,18). Por outro lado, Pires (2010) também recolheu dados de um grupo de controlo. No 3º ano, as crianças neste grupo obtiveram respetivamente as médias 1,33 e 2,78 no pré e pós-teste. Pode-se assim melhor valorizar os progressos feitos no presente estudo.

7.2 Avaliação das Aprendizagens

Segundo Carrasco (1989), “a avaliação indica-nos se cada aluno vai superando os objectivos legalmente estabelecidos que a sociedade exige aos seus membros: isto traduz-se na concretização de um rendimento suficiente ou insuficiente. A avaliação diz-nos se o rendimento do aluno é ou não satisfatório, aspeto este que é da maior importância visto que um rendimento insatisfatório, independentemente de ser ou não suficiente, exige sempre recuperação” (p.13)

Partindo da avaliação diagnóstica feita ainda durante o período de observação, foi possível analisar os progressos realizados pelos alunos no final da intervenção, de maneira a avaliar a eficácia das estratégias postas em prática.

Assim, através das grelhas em anexo, podemos analisar os avanços dos alunos comparativamente com a observação inicial.

No domínio da Matemática (Anexo Q), verifica-se uma melhoria assinalável em grande parte dos alunos relativamente à explicitação e representação dos passos efetuados durante os cálculos, tendo sido este um objetivo geral desta intervenção. Também no desenho de figuras simétricas em relação a um eixo horizontal se verificaram progressos.

É ainda possível observar que na determinação da área de polígonos em cm², na medição da capacidade de recipientes utilizando o litro e o decilitro e na relação entre o quilograma e o grama existiram avanços substanciais. É possível concluir que estes avanços devem-se ao constante uso de atividades práticas, recorrendo a materiais manipuláveis, planeadas especificamente para o alcance destes objetivos.

No domínio do Português (Anexo R), é visível uma diferença significativa no que diz respeito à elaboração de histórias em grupo e à apresentação e apreciação de trabalho individuais ou de grupo. Esta melhoria foi possível devido à implementação da

prática de trabalhos em grupo, o que possibilitou aos alunos um maior confronto com os seus colegas e as suas ideias e o desenvolvimento do seu espírito crítico.

No domínio do Estudo do Meio, devido à implementação de atividades no exterior da escola, como o levantamento funcional, e ao estudo do meio local, é visível uma melhoria interessante no que diz respeito ao conhecimento dos vestígios do passado local e dos símbolos locais.

É ainda de salientar o avanço visível no que diz respeito ao reconhecimento da utilidade das plantas. Este avanço foi possível devido à atividade de germinação de sementes iniciada pela professora e também ao projeto Horta Pedagógica, à qual a turma se dirigiu todas as semanas e sobre a qual eram tidas várias conversas em grande grupo.

7.3 Avaliação do Projeto de Intervenção

Tal como defende Hughes e Nieuwenhuis (2005), “evaluation is a theoretical and practical approach, which feeds back into ongoing change processes in organisations and projects. It is also a systematic process to assess the relevance, efficiency and effectiveness of policies, projects and programmes” (p. 5).

Deste modo, é importante avaliar o que foi atingido durante a intervenção, nomeadamente a concretização dos objetivos gerais propostos. Na tabela abaixo são expostos os indicadores a partir dos quais foram avaliados os objetivos gerais da intervenção.

Tabela 10

Avaliação dos objetivos de intervenção

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação
Desenvolver a participação na sala de aula	1.Participar no planeamento das atividades 2.Participar nas tarefas propostas 3.Discutir ativamente nas discussões geradas	1.1.Participa no planeamento das atividades 2.1.Participa nas tarefas propostas pelo professor 2.2.Participa nas tarefas propostas pelos colegas 3.1Participa ativamente nas discussões geradas
Desenvolver competências de trabalho cooperativo	1.Respeitar a opinião dos colegas 2.Aguardar pela sua vez de falar 3.Intervir de forma ordeira 4.Cooperar com os outros	1.1.Respeita a opinião dos colegas 2.1.Aguarda pela sua vez de falar 3.1.Intervém de forma ordeira 4.1.Coopera com os outros
Desenvolver a Leitura	1.Ler fluentemente 2.Respeitar a pontuação 3.Ler expressivamente	1.1.Lê fluentemente 2.1.Respeita a pontuação 3.1.Lê expressivamente
Desenvolver a comunicação e o raciocínio matemático	1.Explicitar com clareza o raciocínio matemático 2.Utilizar linguagem matemática 3.Comunicar de forma clara	1.1.Explicita o seu raciocínio 2.1.Utiliza linguagem matemática 3.1.Comunica de forma clara

Como pode ser observado a partir das grelhas de observação (anexos T, U, V e X) os objetivos cumpridos com maior sucesso foram o desenvolvimento da participação na sala de aula e o desenvolvimento da leitura expressiva.

Relativamente aos outros dois objetivos, o desenvolvimento de competências de trabalho cooperativo e o desenvolvimento da comunicação e raciocínio matemático, nestes foram notadas alguns progressos. No entanto, ficaram um pouco aquém das expectativas, em comparação com os outros dois objetivos.

Quanto aos progressos em discriminação escrita, podemos afirmar que foram muito significativos, corroborando o que tinha sido encontrado num estudo anterior (Pires, 2010). Estes resultados permitem concluir que é importante o ensino explícito de regras morfológicas especialmente nas situações em que o recurso a outras estratégias (como a fonológica) é improdutivo.

Em suma, pode concluir-se que são visíveis os progressos alcançados pela turma, com a ajuda desta intervenção.

8. CONCLUSÕES FINAIS

Através da elaboração deste Relatório, é possível olhar para trás e fazer uma análise intensiva sobre a implementação do Plano de Intervenção e do significado desta prática pedagógica.

Durante toda esta prática foi nosso objetivo proporcionar aos alunos momentos de aprendizagens significativas. Estas são significativas quando se integram nos conhecimentos anteriores e quando são produtivas por possibilitarem o uso de novos instrumentos de pensamento. Este princípio levou-nos a uma constante procura e planeamento de atividades e tarefas que nos levassem à concretização dos objetivos gerais a que nos propusemos, mas também que prendessem a atenção dos alunos e os cativassem. Assim, durante a prática, procurámos sempre melhorar as nossas técnicas e implementar melhores e mais adequadas atividades. Muitas vezes procurámos melhorar os nossos métodos e estratégias através de brochuras científicas das diversas áreas curriculares, da adaptação de trabalhos efetuados durante a licenciatura e mestrado e de conversas com a professora titular. Numa perspetiva geral, consideramos que as atividades propostas foram do agrado dos alunos e contribuíram positivamente para as aprendizagens destes. No entanto, houve algumas tarefas nas quais alguns alunos revelaram mais dificuldades. Nesses casos, a motivação e o apoio foram os principais meios adotados para os ajudar.

Durante a prática, fomos alterando diversas planificações e vários materiais de acordo com as necessidades dos alunos, com a resposta dos mesmos ao que fomos planeando e com o tempo disponível. Assim, com a ajuda da professora titular e com o contributo fundamental dos alunos, fomos capazes de planear e por em prática tarefas cada vez mais adequadas para a turma e construir materiais com cada vez mais qualidade e rigor.

No que diz respeito ao tema em estudo, este revelou-se uma necessidade e um desafio. Uma necessidade porque durante a prática pude ter um contacto mais próximo com o tipo de erros dados pelos alunos e com a falta de explicitação destas regras morfológicas para o desenvolvimento da escrita, e um desafio uma vez que foi completamente novo para mim abordar este tema e estas mesmas regras, uma vez que até há bem pouco tempo nem eu tinha um conhecimento tão aprofundado sobre elas. É cada vez mais importante o ensino destas e outras regras morfológicas para

que as crianças saibam verdadeiramente porque estão a escrever aquela palavra daquela maneira e não apenas pela memorização e treino.

Assim, considero que este estudo dá um forte contributo para a necessidade de que se ensine a pensar nas palavras, a manipular cada palavra, a explorar o sentido da mesma, fornecendo assim às crianças possibilidades de usarem ferramentas de pensamento mais produtivas.

No que diz respeito às minhas expectativas para o futuro, na profissão, após a conclusão do mestrado, quero continuar a aprender o mais possível sobre novas metodologias e estratégias de ensino para poder dar o melhor contributo possível para uma melhor educação das nossas crianças.

9. REFERÊNCIAS

Belo, M. & Sá, C. (2005). *A leitura em voz alta na aula de Língua Portuguesa*. Universidade de Aveiro: Aveiro.

Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições ASA: Porto.

Bryant, P., Nunes, T. & Aidinis (1999). *Different morphemes, same spelling problems: cross linguistic developmental studies*. University Press: Cambridge.

Carrasco, J. (1989). *Como avaliar a aprendizagem*. Edições ASA: Porto.

Harris, M. & Hatano, G. (1999). *Learning to Read and Write*. University Press: Cambridge.

Hughes, J. & Nieuwenhuis, L. (2005). *A Project Manager's Guide to Evaluation: Evaluate Europe Handbook Series Volume 1*. Bremen: Perspektiven-Offset-Druck. Consultado a 2 de novembro de 2016 em: <http://www.pontydysgu.org/wpcontent/uploads/2008/02/EvaluateEuropeVolume1final.pdf>

Jesus, A. (1973). *Fundamentos da Linguística Geral*. Edições 70.

Mota, M., Aníbal, L. & Lima, S. (2008). A Morfologia Derivacional contribui para a Leitura e Escrita no Português? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21, 2, 311-318

Menezes, L. (2000). *Matemática, linguagem e comunicação*. Consultado a 16 de outubro de 2016 em: http://www.ipv.pt/millennium/20_ect3.htm.

Nunes, T. & Bryant, P. (2006). *Improving Literacy by Teaching Morphemes*. Improving Learning Series, Routledge.

Pato, M. (1995). *Trabalho de grupo no Ensino Básico: guia prático para professores*. Texto Editora: Lisboa.

Pires, M. (2010). *O Impacto do Ensino de Estratégias Morfológicas no Desenvolvimento da Escrita: um Estudo de Intervenção*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Especialidade de Educação Especial. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Relógio d'Água: Lisboa.

Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. Texto Editora: Lisboa.

Rosa, J. (2003). *Morphological awareness and spelling development*. Tese de Doutoramento não publicada. Departamento de Psicologia, Oxford Brookes University: United Kingdom.

Villalva, A. (2008). *Morfologia do Português*. Universidade Aberta: Lisboa.

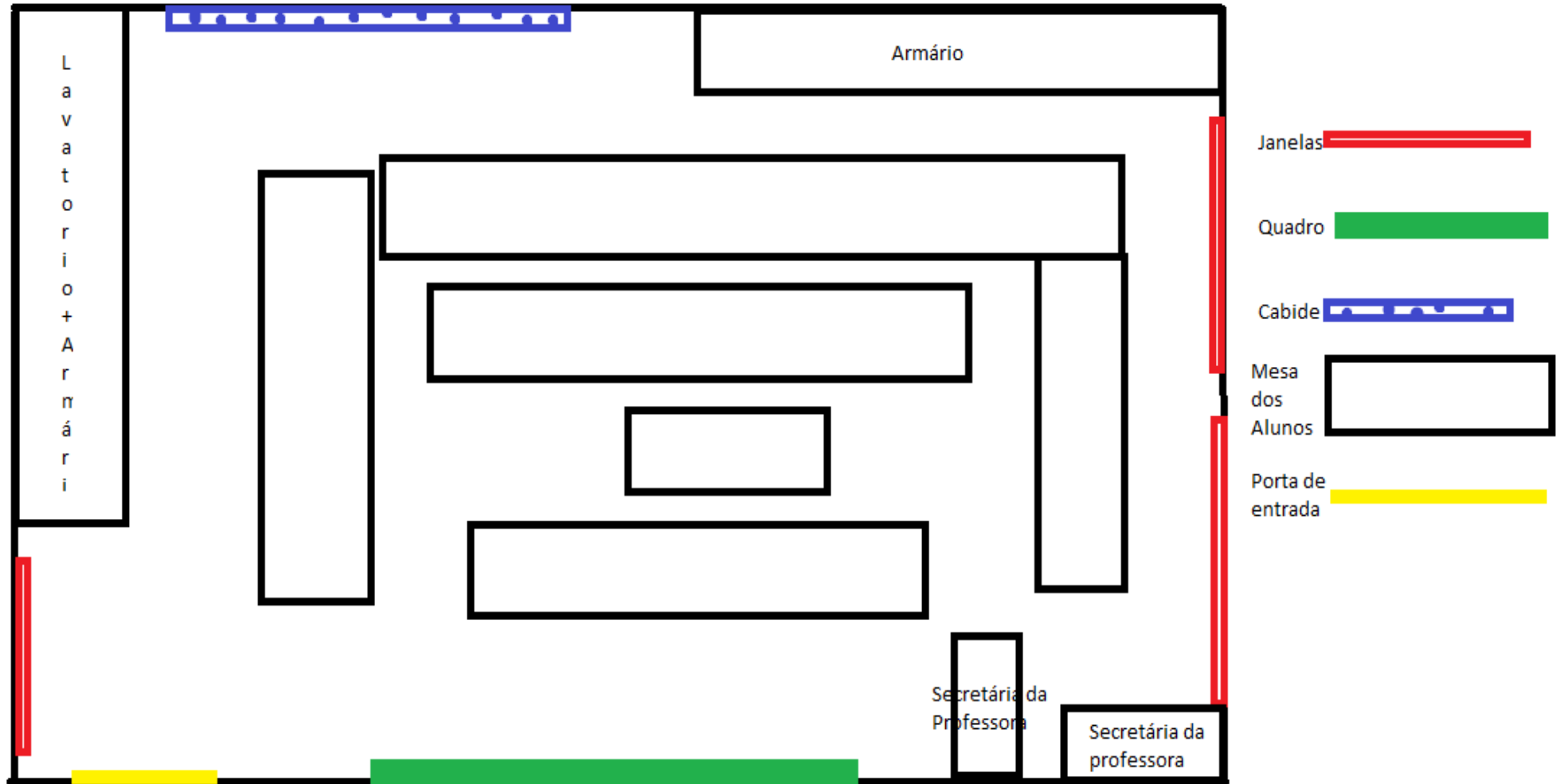
Documentos institucionais:

Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira. (2015) *Projeto Educativo*. Lisboa.

Projeto Curricular de Turma (2015).

ANEXOS

Anexo A – Planta da sala de aula



Anexo B – Grelha das competências sociais

Alunos/ Objetivos	Aguarda pela sua vez de falar	Respeita a opinião dos colegas	Revela interesse nas atividades	Participa de forma ordeira e autónoma	Participa quando é solicitado	Exprime-se de forma clara	Resolve amigavelmente os conflitos	Oferece ajuda aos colegas	Participa ativamente em discussões e atividades de grupo	Elogia as competências dos colegas
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
LEGEND A:	NUNCA		ÀS VEZES		MUITAS VEZES		SEMPRE			

Anexo C – Grelha de observação de Matemática

Blocos Alunos/ Objetivos	Números e Operações		Forma e Espaço			Grandezas e Medida				
	Relacionar dezena, centena, milhar, décima e centésima.	Explicitar oralmente e representar por escrito os passos seguidos ao efetuar cálculo	Desenhar frisos e rosáceas	Representar no geoplano figuras geométricas simples e reproduzi-las em papel pontado.	Desenhar, em papel quadriculado, a figura simétrica de uma figura em relação a um eixo horizontal.	Relacionar o metro, o decímetro e centímetro.	Fazer medições utilizando o metro, a fita métrica, a régua e registá-las	Determinar, em cm ² , a área de polígonos desenhados em papel quadriculado	Medir a capacidade de recipientes (utilizando o litro e o decilitro).	Relacionar o quilograma e o grama.
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
LEGENDA:	NUNCA		ÀS VEZES			MUITAS VEZES		SEMPRE		

Anexo D – Grelha de observação de Português

Alunos/ Objetivos	Relatar acontecimentos vividos ou imaginados	Participar, em grupo, na elaboração de histórias	Apresentar ou apreciar trabalhos individuais ou em grupo	Ler e interpretar textos narrativos e poéticos	Escrever individualmente e em grupo a partir de motivações lúdicas	Estabelecer relações de significado entre as palavras	Distinguir nomes comuns, próprios e coletivos	Identificar verbos
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
LEGENDA:	NUNCA	ÀS VEZES		MUITAS VEZES			SEMPRE	

Anexo E – Grelha de observação de Estudo do Meio

Blocos	À descoberta de si mesmo	À descoberta dos outros e das instituições			À descoberta do ambiente natural			
Alunos/ Objetivos	Distinguir freguesia/ concelho/ distrito/ país	Estabelecer relações de parentesco	Conhecer vestígios do passado local	Reconhecer símbolos locais (bandeiras e brasões)	Realizar experiências e observar formas de reprodução das plantas	Reconhecer a utilidade das plantas	Conhecer os pontos cardeais	Reconhecer o Sol como fonte de luz e calor
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
LEGENDA:	NUNCA	ÀS VEZES			MUITAS VEZES		SEMPRE	

Anexo F - Tarefa de Escrita (Rosa, 2003)

- 1 – Japonesa. Esta boneca é Japonesa. Japonesa.
- 2 – Colmeia. As abelhas fazem o mel na colmeia. Colmeia.
- 3 – Riqueza. O milionário tem uma grande riqueza. Riqueza.
- 4 – Aldeia. Gosto muito daquela aldeia. Aldeia.
- 5 – Escocesa. A Maria gostava de ser Escocesa. Escocesa.
- 6 – Maroto. Aquele miúdo é muito maroto. Maroto.
- 7 – Franqueza. Podes falar com toda a franqueza. Franqueza.
- 8 – Calor. Hoje estive muito calor. Calor.
- 9 – Pobreza. Ninguém deve viver na pobreza. Pobreza.
- 10 – Aroma. O café tem um bom aroma. Aroma.
- 11 – Beleza. Esta pintura tem uma grande beleza. Beleza.
- 12 – Baronesa. O que ela queria era ser baronesa. Baronesa.
- 13 – Princesa. Ela era linda como uma princesa. Princesa.
- 14 – Asseio. Ser limpo é o mesmo que ter asseio. Asseio.
- 15 – Francesa. Esta menina é francesa. Francesa.
- 16 - Passeio. Nas férias fui fazer um passeio. Passeio.
- 17 – Dureza. O ferro tem uma grande dureza. Dureza.
- 18 - Tambor. Gosto muito de tocar tambor. Tambor.
- 19 – Portuguesa. A Mariana é portuguesa. Portuguesa.
- 20 – Inglesa. Tenho uma professora inglesa. Inglesa.
- 21 – Pureza. O diamante tem um alto grau de pureza. Pureza.
- 22 – Tristeza. Fala comigo se sentires tristeza. Tristeza.
- 23 – Duquesa. No palácio vivia uma duquesa. Duquesa.
- 24 – Safadeza. Isso foi de uma grande safadeza. Safadeza.

Anexo G – Folha de registo da tarefa de escrita

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24

Anexo H – Ditado de palavras e pseudopalavras

Ditado de palavras:

- 1 – Holandesa. Ela nasceu na Holanda e por isso é holandesa. Holandesa.
- 2 – Firmeza. A professora atua com firmeza. Firmeza.
- 3 – Burguesa. A habitante do Burgo é burguesa. Burguesa.
- 4 – Delicadeza. Devemos tratar os idosos com delicadeza. Delicadeza.
- 5 – Camponesa. A camponesa vive no campo. Camponesa.
- 6 – Natureza. Devemos proteger a natureza. Natureza.

Ditado de pseudopalavras:

- 1 – Norubesa. Ela nasceu em Noruba e por isso é Norubesa.
- 2 – Tarofeza. Ele queria brincar com tarofeza. Tarofeza.
- 3 – Arlinesa. Se ela vive em Arlina é Arlinesa. Arlinesa.
- 4 – Valineza. Ela só queria andar com valineza. Valineza.
- 5 – Patibeza. Ele gosta de jogar com patibeza. Patibeza.
- 6 – Aliquesa. A minha avó nasceu em Alique e por isso é Aliquesa. Aliquesa.

Anexo I – Exercícios de palavras terminadas em “-eza”

Completa as seguintes frases:

- a) Esta mesa é muito firme. Tem uma grande _____.
- b) O João é muito delicado. Conduz com muita _____.
- c) A Maria gosta de ter a casa limpa. Aprecia a _____.
- d) Esta história está muito clara. É de uma grande _____.

Anexo J – Exercícios de palavras terminadas em “-esa”

Completa as seguintes frases:

- a) Ela vive na China, é _____.
- b) A habitante do Burgo é _____.
- c) Esta boneca veio da Holanda, é _____.
- d) A menina vive no campo, é _____.

Anexo L – Exercícios de consolidação

1 – Completa as palavras com **esa** ou **eza**.

holand_____

firm_____

natur_____

espert_____

chin_____

campon_____

delicad_____

finland_____

estranh_____

dinamarqu_____

cert_____

real_____

mol_____

espert_____

portugu_____

2 – Regista as regras aprendidas, relativamente a cada um dos morfemas aprendidos.

esa

-

eza

-

Sei autoavaliar-me!

Nome: _____

As minhas expectativas para esta semana são:

Agora preenche esta tabela com uma X no quadrado que achas adequado ao que fizeste durante esta semana.

Indicadores	Sim	Às vezes	Não
Realizei todas as atividades que me pediram			
Empenhei-me em todas as tarefas			
Participei nas discussões de grupo			
Trabalhei em conjunto com os meus colegas quando me foi pedido			
Ajudei colegas que precisavam			
Elogiei os meus colegas quando fizeram coisas boas			

Senti dificuldades em:

Anexo N – Diário de Turma

O que aprendi	As dificuldades que senti	O que quero aprender

Anexo O – Exemplo de um pré-teste

(1)

Folha de Registo da Tarefa de Escrita

1	1	2	3	4
Japonesa	colmeia	riqueza	aldeia	
5	1	6	7	8
escena	maré	franquia	calor	
9	0	10	11	12
política	aroma	beleza	bravura	0
13	0	14	15	16
princesa	anceis	francesa	poesia	
17	0	18	19	20
duro	tema	portuguesa	inglês	1
21	0	22	23	24
parola	lenda	duena	rapina	0

Anexo P – Exemplo de um pós-teste

①F

Folha de Registo da Tarefa de Escrita

1	1	2	3	1	4		
5	japonesa	6	colmeia	7	riqueza	8	aldeia
9	espanhola	10	mato	11	franquês	12	calor
13	pobres	14	coroa	15	beleza	16	branco
17	primavera	18	acido	19	francês	20	famoso
21	duro	22	tankar	23	portuguesa	24	inglês
	poesia		tristeza		duquesa		afadado

Anexo Q – Grelha de observação de Matemática

Blocos	Números e Operações		Forma e Espaço			Grandezas e Medida						
	Alunos/ Objetivos	Relacionar dezena, centena, milhar, décima e centésima.	Explicitar oralmente e representar por escrito os passos seguidos ao efetuar cálculo	Desenhar frisos e rosáceas	Representar no geoplano figuras geométricas simples e reproduzi-las em papel pontado.	Desenhar, em papel quadriculado, a figura simétrica de uma figura em relação a um eixo horizontal.	Relacionar o metro, o decímetro e centímetro.	Fazer medições utilizando o metro, a fita métrica, a régua e registá-las	Determinar, em cm ² , a área de polígonos desenhados em papel quadriculado	Medir a capacidade de recipientes (utilizando o litro e o decilitro).	Relacionar o quilograma e o grama.	
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												
25												
26												
LEGENDA:	NUNCA		ÀS VEZES			MUITAS VEZES		SEMPRE				

Anexo R – Grelha de observação de Português

Blocos Alunos/ Objetivos	Comunicação oral			Comunicação escrita		Conhecimento Explícito da Língua			
	Relatar acontecimentos vividos ou imaginados	Participar, em grupo, na elaboração de histórias	Apresentar ou apreciar trabalhos individuais ou em grupo	Ler e interpretar textos narrativos e poéticos	Escrever individualmente e em grupo a partir de motivações lúdicas	Estabelecer relações de significado entre as palavras	Distinguir nomes comuns, próprios e coletivos	Identificar verbos	
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
26									
LEGENDA:	NUNCA			ÀS VEZES		MUITAS VEZES		SEMPRE	

Anexo S – Grelha de observação de Estudo do Meio

Blocos	À descoberta de si mesmo	À descoberta dos outros e das instituições			À descoberta do ambiente natural				
	Alunos/ Objetivos	Distinguir freguesia/ concelho/ distrito/ país	Estabelecer relações de parentesco	Conhecer vestígios do passado local	Reconhecer símbolos locais (bandeiras e brasões)	Realizar experiências e observar formas de reprodução das plantas	Reconhecer a utilidade das plantas	Conhecer os pontos cardeais	Reconhecer o Sol como fonte de luz e calor
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
26									
LEGENDA:	NUNCA		ÀS VEZES		MUITAS VEZES			SEMPRE	

Anexo T - Grelha de Observação – Objetivos Gerais: Desenvolver a participação na sala de aula

Alunos / Indicadores de avaliação	Participa no planeamento das atividades	Participa nas tarefas propostas pelo professor	Participa nas tarefas propostas pelos colegas	Participa ativamente nas discussões geradas
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				

Anexo U - Grelha de Observação – Objetivos Gerais: Desenvolver competências de trabalho cooperativo

Alunos / Indicadores de avaliação	Respeita a opinião dos colegas	Aguarda pela sua vez de falar	Intervém de forma ordeira	Coopera com os outros
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				

Anexo V - Grelha de Observação – Objetivos Gerais: Desenvolver a leitura

Alunos / Indicadores de avaliação	Lê fluentemente	Respeita a pontuação	Lê expressivamente
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			

Anexo X - Grelha de Observação – Objetivos Gerais: Desenvolver a comunicação e o raciocínio matemático

Alunos / Indicadores de avaliação	Explicita o seu raciocínio	Utiliza linguagem matemática	Comunica de forma clara
1	Green	Green	Green
2	Green	Yellow	Yellow
3	Yellow	Green	Green
4	Yellow	Yellow	Yellow
5	Green	Green	Green
6	Green	Yellow	Yellow
7	Brown	Brown	Brown
8	Brown	Red	Yellow
9	Yellow	Yellow	Yellow
10	Green	Green	Green
11	Green	Green	Green
12	Yellow	Yellow	Brown
13	Red	Red	Brown
14	Green	Green	Green
15	Green	Brown	Brown
16	Green	Green	Yellow
17	Brown	Brown	Brown
18	Yellow	Red	Red
19	Green	Green	Yellow
20	Yellow	Yellow	Brown
21	Green	Yellow	Yellow
22	Green	Yellow	Yellow
23	Green	Green	Green
24	Yellow	Red	Yellow
25	Green	Green	Green
26	Brown	Brown	Brown