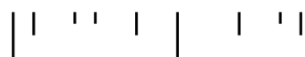


De que forma a compreensão  
leitora, com enfoque nas redes  
lexicais e semânticas, potencia as  
aprendizagens de conceitos em  
História e Geografia de Portugal?

Sofia Silva Patrício

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

2022-2023



De que forma a compreensão leitora,  
com enfoque nas redes lexicais e  
semânticas, potencia as aprendizagens  
de conceitos em História e Geografia  
de Portugal no 1.º CEB?

Sofia Silva Patrício

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

Orientadora: Professora Doutora Patrícia Ferreira  
Coorientador: Professor Doutor Alfredo Dias

**Júri**

Presidente: Paulo Rodrigues

Arguente: Nuno Ferreira

Orientadora: Patrícia Ferreira

2022-2023

| | ' | | ' |



## AGRADECIMENTOS

No início deste capítulo, gostaria de expressar a minha profunda gratidão a todos os que me acompanharam ao longo desta jornada académica. Agradecer também a Deus, por me dar forças e ajudar a trilhar este caminho árduo e complexo. Foram vários os obstáculos que vivi, mas com força, fé e determinação, consegui ultrapassá-los.

Durante os últimos cinco anos, tive a oportunidade de mergulhar e aprimorar os meus conhecimentos, explorar novos horizontes e derrubar árdios desafios. Mas todo este percurso, só foi possível pelas experiências que a ESELx me proporcionou, bem como pelo contacto com os vários professores e os seus conhecimentos.

Agradeço, primeiramente, à professora Patrícia Ferreira, que desde o início se mostrou preocupada e atenta a todo o meu trabalho. Obrigada, professora, por não me ter deixado desistir no estágio do 3.º ano da licenciatura, pois graças a si consegui chegar até aqui.

Obrigada, professor Alfredo Dias, pela sua boa disposição, preocupação e método de ensino. Sou-lhe grata pelo auxílio ao longo do meu percurso académico e por me dar a conhecer bonitos textos de História e Geografia de Portugal.

À minha mãe, a quem devo tudo, obrigada por teres sido o meu porto de abrigo ao longo de todos estes anos.

Ao meu pai, obrigada pelo companheirismo, preocupação e perspicácia na resolução de muitos problemas que surgiram.

Ao meu irmão, que mesmo sem saber e sem mo dizer, eu sabia que torcia por mim e pelo meu sucesso.

Aos meus avós, em especial à minha avó, mulher de fé, que sempre me apoiou e encorajou a enfrentar os obstáculos que surgiram.

À Mariana, à Rita e à Vanessa por terem segurado o barco quando tudo parecia desmoronar. Obrigada pela carinho e preocupação, por serem tão loucas quanto eu e por me terem proporcionado boas e ricas memórias académicas. Que este elo se mantenha até ao fim, desejo-vos toda a sorte do mundo.

À minha Rafa, obrigada pela compreensão e paciência em muitas das vezes que estive ausente. Por seres a amiga de longa data, que sabia sempre o que dizer e por ouvires todos os meus desabafos.

Às minhas amigas Catarina, Filipa, Raquel e Gonçala, sou-vos grata pela amizade e apoio. Obrigada pelos conselhos e por todos os momentos vividos e gargalhadas sentidas.

Por último, mas não menos importante, agradeço a todas as crianças com as quais tive oportunidade de trabalhar, pois fizeram-me ter ainda mais certezas de que é este o caminho que quero seguir.

## RESUMO

O presente relatório de estágio desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, que integra o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.ºCEB, da Escola Superior de Educação de Lisboa pertencente ao Instituto Politécnico de Lisboa.

O documento encontra-se estruturado, em duas grandes partes que se relacionam, nomeadamente, (i) caracterização, análise e reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º e 2.ºCEB; e (ii) implementação de um estudo empírico, aplicado no 1.º Ciclo.

O presente estudo surgiu da necessidade de compreender *De que forma a compreensão leitora, com enfoque nas redes lexicais e semânticas, potencia as aprendizagens de conceitos em História e Geografia de Portugal?*.

Partindo desta problemática, foram definidos três objetivos investigativos: (i) Aferir o inter-relacionamento entre a compreensão leitora e a construção de redes lexicais e semânticas entre palavras na leitura e na escrita; (ii) Compreender o papel do conhecimento lexical e semântico desenvolvido em situações de leitura e escrita na compreensão e aplicação de conceitos histórico-geográficos; e (iii), Verificar a influência de uma sequência didática centrada no enriquecimento lexical e semântico na compreensão e explicitação de conceitos histórico-geográficos.

Recorrendo a uma metodologia de natureza predominantemente qualitativa, seguindo princípios de Investigação-Ação, foi possível aferir que a compreensão leitora e o desenvolvimento das relações lexicais e semânticas contribuem para a definição de conceitos em História e Geografia de Portugal.

**Palavras-Chave:** Leitura e Escrita, Conhecimento Lexical e Semântico, Integração Curricular; o exemplo de Texto Expositivo; História e Geografia de Portugal e 1.º CEB

## ABSTRACT

The following internship report was developed within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practise II, which integrates the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education (CBE) and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd CBE, of the Lisbon School of Education.

The document finds itself well structured, in two major parts which are connected, as the, (i) characterization, analysis and reflection on the pedagogical practices developed in the 1st and 2nd CBE; and (ii) the implementation of an empiric study, applied on the 1<sup>st</sup> Cycle.

The present study emerged from the need of understanding *How the reading comprehension, focused on the lexical and semantic relationship, enhances the learning of concepts in Portugal history and geography?*

From this problematic theme, there were defined three investigative objectives: (i) To refer the inter-relationship between the reading comprehension and the construction of lexical and semantic network between words on the reading and writing; (ii) To understand the importance of the lexical and semantic knowledge developed in reading and writing situations on the comprehension and application of historical and geographic concepts; and (iii) To verify the influence of a didactic sequence focused on the lexical and semantic enrichment on the comprehension and explanation of historical and geographic concepts.

By using a natural and predominant qualitative methodology, following investigation-action principles, it was possible to verify that the reading comprehension and the developing of lexical semantics relationships contribute to the definition of Portugal history and geography concepts.

**Keywords:** Reading and Writing, Lexical and Semantic Knowledge, Curricular Integration, the example of Expository Text, History and Geography of Portugal and 1st CBE

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.ª PARTE .....	4
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CEB.....	5
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	6
2.1.1. Instituição.....	6
2.1.2. Turma.....	6
2.1.3. Ação Pedagógica da Professora Cooperante.....	8
2.2. Problemática de Intervenção.....	9
2.2.1. Problemática e objetivos gerais.....	9
2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular e atividades implementadas.....	9
2.2.3. Processos de avaliação e regulação.....	10
3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 2.º CEB.....	12
3.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	13
3.1.1. Agrupamento e Instituição.....	13
3.1.2. Turma C.....	13
3.1.3. Turma D.....	14
3.1.4. Ação Pedagógica do Professor Cooperante.....	15
3.2. Problemática de Intervenção.....	16
3.2.1. Problemática e objetivos gerais.....	16
3.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular e atividades implementadas.....	16
3.2.3. Processos de avaliação e regulação.....	17
4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	20
2.ª PARTE .....	26
5. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO.....	27
6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	30
6.1. Leitura e Escrita.....	31

6.2. Conhecimento Lexical e Semântico.....	35
6.3. Integração curricular entre HGP e POR.....	39
6.4. O exemplo do Texto Expositivo.....	41
7. METODOLOGIA.....	43
7.1. Caracterização do contexto e dos participantes.....	44
7.2. Opções metodológicas.....	44
7.2.1. Natureza do estudo.....	44
7.2.2. Métodos e técnicas de recolha de dados.....	46
7.2.3. Técnicas de tratamento e análise de dados.....	49
7.3. <i>Design</i> da intervenção.....	49
7.4. Princípios éticos do processo de investigação.....	51
8. RESULTADOS.....	53
8.1. Análise dos resultados.....	54
8.1.1. Objetivo de investigação 1.....	54
8.1.2. Objetivo de investigação 2.....	64
8.1.3. Objetivo de investigação 3.....	70
9. CONCLUSÕES.....	83
REFLEXÃO FINAL.....	88
REFERÊNCIAS.....	91
ANEXOS.....	98
ANEXO A. Listas de Verificação (1.º CEB).....	99
ANEXO B. Fichas de Verificação (1.º CEB).....	105
ANEXO C. Agenda Semanal (1.º CEB).....	109
ANEXO D. Exemplos de alguns textos da Coletânea (1.º CEB).....	111
ANEXO E. Questionário Final (1.º CEB).....	116
ANEXO F. Resposta ao Questionário Final (1.º CEB).....	118
ANEXO G. Plano de Intervenção (2.º CEB).....	120
ANEXO H. Notas de Campo (1.º CEB).....	122
ANEXO I. Guião Diagnose (1.º CEB).....	124

ANEXO J. Guião Intermédio (1.º CEB).....	131
ANEXO K. Guião Final (1.º CEB).....	138
ANEXO L. Laboratório Família de Palavras- Prefixos e Sufixos (1.º CEB).....	143
ANEXO M. Laboratório Família de Palavras (1.º CEB).....	148
ANEXO N. Laboratório Sinónimos e Antónimos (1.º CEB).....	152
ANEXO O. Laboratório Campo Lexical (1.º CEB).....	156
ANEXO P. Laboratório Hierarquia Parte-Todo (1.º CEB).....	160
ANEXO Q. Grelhas de Observação (1.º CEB).....	164

## ÍNDICE DE FIGURAS

1. Figura 1. Definição de conceitos Histórico-Geográficos (Guião Inicial).....	66
2. Figura 2. Definição de conceitos Histórico-Geográficos (Guião Intermédio).....	68
3. Figura 3. Definição de conceitos Histórico-Geográficos (Guião Final).....	69
4. Figura 4. Análise dos resultados “Sinónimos e Antónimos” nos Guiões Inicial e Final.....	72
5. Figura 5. Análise dos resultados “Campo Lexical” nos Guiões Inicial e Intermédio.....	73
6. Figura 6. Análise dos resultados “Parte-Todo” no Guião Intermédio e Laboratório.....	75
7. Figura 7. Análise dos resultados “Parte-Todo” no Guião Final e Laboratório.....	76
8. Figura 8. Análise dos resultados “Família de Palavras” nos Guiões Inicial e Final.....	78
9. Figura 9. Definição de conceitos Histórico-Geográficos nos Guiões Inicial, Intermédio e Final.....	79
10. Figura 10. Análise dos resultados “Identificação Conceito-Definição”.....	82

## ÍNDICE DE TABELAS

1. Tabela 1. <i>Relação entre os Objetivos Gerais e as Estratégias Gerais</i> .....	17
2. Tabela 2. <i>Plano de Ação</i> .....	51
3. Tabela 3. <i>Categorias e subcategorias de análise dos resultados</i> .....	55
4. Tabela 4. <i>Análise dos resultados da compreensão leitora</i> .....	56
5. Tabela 5. <i>Nível de compreensão leitora da turma</i> .....	59
6. Tabela 6. <i>Análise dos resultados “Sinónimos” (questão 9)</i> .....	60
7. Tabela 7. <i>Análise dos resultados “Antónimos” (questão 10)</i> .....	61
8. Tabela 8. <i>Análise dos resultados “Campo Lexical”</i> .....	62
9. Tabela 9. <i>Análise dos resultados “Família de Palavras”</i> .....	63
10. Tabela 10. <i>Análise dos resultados “Parte-Todo” (questão 13)</i> .....	64
11. Tabela 11. <i>Análise dos resultados “Parte-Todo” (questão 13.1.)</i> .....	64
12. Tabela 12. <i>Conclusões do estudo</i> .....	89

## LISTA DE ABREVIATURAS

AP	Apresentação de Produções
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CIED	Código de Conduta Ética na Investigação
HGP	História e Geografia de Portugal
IA	Investigação-Ação
MEM	Movimento da Escola Moderna
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PC	Professor(a) Cooperante
PHDA	Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção
PI	Plano de Intervenção
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PIT	Plano Individual de Trabalho
POR	Português
SPCE	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
TEA	Tempo de Estudo Autónomo

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

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

A Unidade Curricular na qual se desenvolveu o relatório permite o acesso e a prática interventiva em vários contextos escolares, preparando os discentes para o futuro profissional no mundo educativo.

Este relatório está organizado em duas grandes partes, uma centrada na apresentação da prática educativa em dois níveis educativos e outra centrada num estudo desenvolvido num dos contextos de estágio.

A primeira parte integra três subcapítulos: a descrição sintética da prática desenvolvida no 1.º ciclo (i); a descrição sintética da prática no 2.º ciclo (ii); e a análise crítica da prática realizada em ambos os ciclos (iii). Na descrição sintética das turmas, de ambos os ciclos, apresenta-se um conjunto de fragilidades e potencialidades, bem como as questões-problema definidas e os objetivos gerais de intervenção. Na análise crítica de ambos os contextos, destacam-se alguns aspetos vivenciados durante a prática pedagógica.

A segunda parte integra a investigação desenvolvida no contexto do 1.º CEB, com uma turma do 4.º ano de escolaridade. Esta parte encontra-se dividida em cinco subcapítulos, nomeadamente, a apresentação do estudo (i), a fundamentação teórica (ii), a metodologia (iii), os resultados (iv) e as conclusões obtidas (v). Na apresentação do estudo, explicita-se o objeto de estudo, os objetivos gerais do mesmo e a questão de investigação. Na fundamentação teórica, apresenta-se o quadro concetual do tema, devidamente suportado por uma fundamentação teórica apoiada por uma revisão bibliográfica. A terceira subparte, a metodologia, agrega uma breve caracterização do contexto e as justificações para as opções metodológicas tomadas. Neste subcapítulo, estão igualmente presentes os princípios éticos pelos quais o estudo se regeu. A quarta subparte contempla a apresentação e discussão dos resultados de acordo com os objetivos e a questão-problema definida. Na quinta subparte, apresentam-se as principais conclusões do estudo, bem como os constrangimentos vividos durante o processo investigativo.

No final deste relatório, encontra-se uma reflexão final da qual consta uma problematização dos contributos da prática pedagógica, assim como os aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Por fim, surgem as referências utilizadas para o desenvolvimento do estudo e os anexos que complementam o documento.

1. a PARTE

| ' ' | | ' ' |

## 2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CEB

| ' ' | ' ' |

## **2.1. Caracterização do contexto socioeducativo**

### **2.1.1. Instituição**

A prática interventiva em 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu numa instituição de carácter privativo integrada numa Sociedade de Instrução e Beneficência, localizada numa freguesia antiga da Área Metropolitana de Lisboa, entre 17 de abril a 2 de junho de 2023. Aquela instituição encontra-se situada num local turístico e monumental, próximo de locais de lazer, como restaurantes, cafés e outros.

A instituição oferece valências desde o Berçário até ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, sendo as crianças distribuídas por quatro grupos de educação Pré-Escolar e duas turmas de cada ano de escolaridade.

A escola apresenta no Projeto Educativo vários princípios de ação educativa pelos quais a comunidade escolar se deve regular. Importa salientar que estes princípios valorizam a diferenciação pedagógica e os diferentes ritmos de trabalho dos alunos. Na verdade, a instituição rege-se pelo Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) e, por isso, concorre para uma aprendizagem democrática através de práticas como o Conselho de Cooperação e outras.

### **2.1.2. Turma**

A turma em quem foi realizada a prática educativa encontrava-se no 4.º ano de escolaridade e era constituída por 21 alunos. Desses alunos, dez eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Os mesmos apresentavam idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos.

O grupo era constituído por alunos de três nacionalidades distintas. Um aluno tinha nacionalidade inglesa, outro nacionalidade brasileira e os restantes tinham nacionalidade portuguesa.

A turma incluía três alunos ao abrigo do Decreto-Lei N.º 54/2018, que beneficiavam de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão. Um dos alunos tinha dislexia, outro distrofia muscular e por último, um aluno tinha Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Este último aluno encontrava-se ainda numa fase de diagnóstico, porém, suspeitava-se, segundo a cooperante, de que sofresse igualmente do Síndrome de Abandono. Os dois primeiros casos eram devidamente

acompanhados por uma professora de apoio e além desses alunos, a professora também acompanhava um outro aluno que estava em fase de diagnóstico por suspeita de perturbação do espectro de autismo.

O aluno referido com PHDA, nem sempre se encontrava presente nas aulas, devido à necessidade de acompanhamento de saúde constante, tendo várias consultas semanalmente. Por outro lado, quando estava presente ausentava-se inúmeras vezes da sala devido ao seu comportamento instável e desajustado, o que comprometia a aquisição das aprendizagens.

De um modo geral, o grupo apresentava um bom desempenho face ao modelo pedagógico implementado, verificando-se o mesmo através da dinamização de trabalhos por projeto e da prática de trabalho colaborativo, nomeadamente através das parcerias.

Contudo, o surgimento da pandemia COVID-19 dificultou a aquisição de conhecimentos dos alunos por quase dois anos letivos. Por isso, a turma apresentava algumas fragilidades que, segundo a Professora Cooperante (PC), já não deveriam existir. De facto, as fragilidades verificadas foram várias em todas as áreas curriculares.

Na área da Matemática, os alunos apresentavam bastantes dificuldades na interpretação de enunciados e, conseqüentemente, na definição de estratégias para a resolução de problemas. Porém, quase todos os alunos se mostravam confortáveis em partilhar e/ou explicar os raciocínios e estratégias utilizados ao restante grupo.

Na área do Português, toda a turma mostrava pouquíssimo interesse e predisposição para realizar produção escrita e textual e por isso, o domínio destas competências encontrava-se bastante débil para o ano de escolaridade em questão. Ainda nesta área, os alunos apresentavam potencialidades ao nível da comunicação oral, visível através do interesse em participar nos debates/discussões, bem como na exposição/apresentação de trabalhos no âmbito de Português.

Na área do Estudo do Meio, não foi possível identificar fragilidades precisas, uma vez que, a PC privilegiava as áreas do Português e da Matemática, descurando um pouco os conteúdos de Estudo do Meio. Apesar disso, os alunos nomeavam o Estudo do Meio como a disciplina favorita sendo a aquisição dos conteúdos feita nesta área através da produção, apresentação/partilha dos projetos dos alunos.

Relativamente às Expressões Artísticas e Motoras, os alunos mostraram bastante interesse e empenho.

### **2.1.3. Ação pedagógica da Professora Cooperante**

De acordo com os princípios orientadores da Professora Cooperante e do modelo pedagógico seguido pela instituição, os alunos eram incentivados a desenvolver a autonomia, através, principalmente, da participação e responsabilização de cada um pelas tarefas que lhes eram atribuídas. Ao mesmo tempo, a PC promovia o diálogo entre os alunos, de modo a incentivar a proatividade dos mesmos.

Relativamente à gestão do processo de ensino-aprendizagem, verificou-se a necessidade de diferenciação de metodologias e estratégias para um grupo de alunos, tal como referido pela PC em conversas informais.

Por conseguinte, a regulação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos era feita pela PC de acordo com o preenchimento de Listas de Verificação (cf. ANEXO A). Estas listas encontravam-se afixadas na sala e escritas de forma mais simples, permitindo a compreensão dos alunos aquando da sua leitura. Ao consultarem as listas os alunos tinham uma melhor perceção do nível/etapa em que se encontravam da aquisição das aprendizagens.

Ao mesmo tempo, o processo de aquisição de conteúdos era feito através de fichas de avaliação formativas e Fichas de Verificação (cf. ANEXO B), em que os alunos tomavam consciência dos seus conhecimentos. Assim sendo a avaliação das aprendizagens traduzia-se num processo contínuo, resultante de produtos e métodos individualizados para cada um dos alunos.

As propostas de trabalho eram apresentadas no final de cada semana, mais precisamente à sexta-feira, durante o Conselho de Cooperação. A PC apresentava ao grupo a Agenda Semanal (cf. ANEXO C) e, à segunda-feira, os alunos iniciavam a semana com a realização do Conselho de Cooperação, no qual eram distribuídas as tarefas pelos alunos, através de um processo de votação realizado na turma. Para além disso, os alunos planeavam o Plano Individual de Trabalho (PIT) em conformidade com os conselhos da PC e com as dificuldades que sentiam nas várias áreas. Ainda na Agenda Semanal constavam os momentos de Tempo de Estudo Autónomo (TEA) e os momentos

de Apresentação de Produções (AP). Esta organização permitia aos alunos um melhor planejamento do seu PIT e uma autogestão dos tempos semanais estipulados pela professora.

## **2.2. Problemática de Intervenção**

### **2.2.1. Problemática e objetivos gerais**

Posteriormente ao período de observação e à análise do diagnóstico realizado, foram enumeradas potencialidades e fragilidades, citadas anteriormente. Dessas surgiu a seguinte problemática: *A motivação para a produção de textos e melhoria das competências textuais.*

Já com a problemática traçada, definiram-se os objetivos gerais do Plano de Intervenção (PI), que se desdobraram em:

1. Desenvolver o gosto pela produção textual;
  - a) Apresenta iniciativa para a escrita;
  - b) Produz textos, de diferentes gêneros literários;
  
2. Desenvolver competências textuais de acordo com diferentes gêneros;
  - a) Respeita as estruturas dos diferentes gêneros;
  
3. Desenvolver competências de revisão textual;
  - a) Mobiliza critérios de revisão na sua autoavaliação;
  - b) Mobiliza critérios de revisão na avaliação do outro.

### **2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular e atividades implementadas**

De modo a motivar os alunos para a produção escrita e conseqüentemente, melhorar as competências textuais do grupo, foram definidas linhas orientadoras da intervenção. Estas linhas orientadoras visavam motivar os alunos para a aquisição e melhoria da produção escrita, pois “as práticas centradas na criança procuram dar uma resposta efetiva e eficaz às necessidades coletivas dos alunos... mantendo a motivação e o envolvimento” (Leite, 2018, p.432).

As estratégias definidas foram as seguintes:

- Criação de momentos semanais/quinzenais de produção textual, individual e/ou a pares;
- Construção de um livro coletivo, utilizando as produções escritas dos alunos;
- Criação de grelhas de revisão com critérios de revisão para a melhoria textual sobre cada género literário;
- Promoção de momentos colaborativos na revisão e melhoria da escrita.

### **2.2.3. Processos de avaliação e regulação**

A avaliação dos objetivos gerais do PI, bem como a avaliação das aprendizagens dos alunos, foi feita de forma contínua durante as semanas de intervenção. Daí a necessidade de serem estabelecidos objetivos gerais.

O primeiro objetivo era desenvolver o gosto pela produção textual. Este surgiu pela desmotivação e pouco interesse dos alunos quando se realizavam atividades deste género. Contudo, com a criação de um livro da turma (Coletânea) os alunos sentiram-se mais envolvidos no processo de produção escrita, pois sabiam que através da Coletânea poderiam mostrar as suas produções a outras pessoas que não apenas os colegas de sala. Importa referir que, este objetivo foi alcançado com sucesso, pois todos os alunos contribuíram com pelo menos um texto para a Coletânea (cf. ANEXO D) e, no final da intervenção, quando as estagiárias aplicaram um questionário (cf. ANEXO E) sobre todo o PI traçado as respostas dos alunos foram bastante positivas.

O segundo objetivo direciona-se para o desenvolver de competências textuais de acordo com diferentes géneros literários, o qual se revelou bastante desafiador. Todas as semanas era solicitado aos alunos a escrita de, pelo menos um texto, sendo obrigatório que o género literário escolhido não fosse igual ao último género literário que tinham escrito. Através da diversidade de géneros literários com os quais puderam contactar, os alunos familiarizaram-se com as características e diferenças entre os mesmos. Para fortalecer a identificação dos vários géneros, os alunos, quando procediam à escrita dos textos, tinham uma tabela com os parâmetros que deveriam respeitar para cada um dos géneros. Deste modo, é possível afirmar que este objetivo também foi alcançado com

sucesso, pois no questionário final aplicado à turma todos os alunos conseguiram enumerar duas diferenças entre dois gêneros literários (cf. ANEXO F).

O último objetivo era desenvolver competências de revisão textual. Para atingir este objetivo, os alunos, quando procediam à autoavaliação dos seus textos e à avaliação dos textos dos colegas, tinham uma grelha com critérios de revisão (de acordo com o gênero literário). Estas grelhas facilitavam a aquisição de competências de revisão, contudo, os alunos sentiram algumas dificuldades em realizarem a sua autoavaliação. Para os alunos era mais fácil avaliar o texto do colega segundo a grelha fornecida do que o seu próprio texto, pois conseguiam deter um olhar crítico sobre o texto produzido pelo colega. Assim sendo, este objetivo não se mostrou concluído com sucesso, pois seria necessário dar continuidade a este processo de revisão textual.

Finalizando, este projeto de escrita permitiu alcançar bons resultados, na medida em que todos os alunos escreveram pelo menos um texto de cada gênero literário. Ao mesmo tempo, a motivação e a predisposição dos alunos para a escrita foi melhorando, pois estes sabiam que estavam a escrever com o propósito de construir a Coletânea de turma e, portanto, estavam mais empenhados e motivados para a escrita.

3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA EM  
2.º CEB

| ' ' | ' ' |

## **3.1. Caracterização do contexto socioeducativo**

### **3.1.1. Agrupamento e Instituição**

A prática interventiva em 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) decorreu numa instituição da rede pública, situada numa freguesia da cidade de Lisboa. Esta escola é a sede de um agrupamento que integra os 1.º, 2.º e 3.º Ciclos. Está situada numa área onde predominam variados serviços e comércio.

A escola apresenta como Missão, segundo o Projeto Educativo, garantir a cada aluno, independentemente da sua condição cultural e socioeconómica, uma igualdade de oportunidades através da promoção de um ensino de qualidade e de experiências de aprendizagem, as quais lhe permitirão desenvolver competências ao nível intelectual e pessoal. Esta Missão assenta na formação de cidadãos responsáveis e intervenientes na sociedade em que estão inseridos. Assim, os valores considerados são a tolerância, a solidariedade, a responsabilidade, a cooperação, o rigor, a exigência e a qualidade.

O edifício detém vários infraestruturas, como salas de aulas, salas de professores e de direção, um ginásio, um refeitório, uma reprografia/papelaria, laboratórios, salas de arte, balneários, instalações sanitárias, uma biblioteca escolar e um centro de recursos educativos.

Os alunos do Agrupamento constituem uma população heterogénea a nível socioeconómico, sendo provenientes das zonas de Campolide, Quinta da Bela Flor, Bairro do Rego, Bairro da Liberdade e Bairro da Serafina. Nesses locais, existem situações económicas desfavoráveis, assim como problemas habitacionais e de exclusão social. Por isso, face a estas situações, o governo, em 2013, integrou o Agrupamento no Programa TEIP3. Por outro lado, as escolas do Agrupamento beneficiam de proximidade com instituições de relevância social e cultural.

### **3.1.2. Turma C**

A turma C era constituída por 20 alunos, sendo nove do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Os elementos apresentavam idades compreendidas entre os nove e os 12 anos. Cinco alunos tinham nacionalidade brasileira, um era argentino e os restantes portugueses.

A turma tinha três alunos com medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei N. °54/2018, 6 de julho). Somente dois dos alunos eram acompanhados na instituição por uma professora de Educação Especial, duas vezes por semana. Havia também um outro aluno que não estava referenciado, pois não apresentava um relatório técnico-pedagógico, que apenas sabia escrever o seu nome, não sendo capaz de ler nem escrever.

Relativamente ao nível de desempenho da turma, através das grelhas de avaliação fornecidas pelo Professor Cooperante, o aproveitamento no 1.º período mostrou-se positivo, tanto a Português (POR) como em História e Geografia de Portugal (HGP), tendo havido somente duas classificações negativas em HGP. Porém, durante as semanas de observação, foi possível realizar o diagnóstico da turma e constatar que os alunos não detinham hábitos de estudo, o que, inevitavelmente, comprometia o sucesso escolar de cada um. Além disso, não eram capazes de mobilizar os conteúdos já aprendidos, o que dificultava a criação de uma ligação entre os conteúdos aprendidos e os novos. Outra fragilidade identificada foi no domínio da Leitura, na medida em que os alunos apresentavam bastantes dificuldades na leitura de textos, o que prejudicava a compreensão dos mesmos, bem como a capacidade de escrita (sobre o que leram). Contudo, a turma mostrou-se bastante participativa e curiosa, colocando muitas vezes dúvidas e questões pertinentes.

### **3.1.3. Turma D**

A turma D era constituída por 20 alunos, sendo 11 do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os 12 anos. Três alunos tinham nacionalidade brasileira, dois eram angolanos, um guineense e os restantes eram de nacionalidade portuguesa.

A turma tinha quatro alunos com medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei N. °54/2018, 6 de julho), mas apenas dois desses alunos recebiam o devido acompanhamento na instituição. Por norma, a turma, era acompanhada por uma mentora nas aulas de Português e de História e Geografia de Portugal. Esta mentora pertencia ao programa *Teach For Portugal*, que visava acompanhar um docente e

fornecer apoio aos alunos através de pequenas tutorias e atividades adaptadas para cada contexto e aluno.

Sobre o nível de desempenho da turma, o aproveitamento no 1.º período, mostrou-se positivo em ambas as disciplinas, tendo havido uma negativa a POR e quatro a HGP. As fragilidades detetadas do período de observação são idênticas às fragilidades mencionadas relativamente à outra turma, contudo, esta turma era um pouco menos participativa e, por isso, aquando da execução de momentos de oralidade, foi possível observar uma fraca adesão por parte dos alunos, assumindo inclusive uma postura “apática”. Quanto às potencialidades, destacaram-se o interesse e curiosidade dos alunos sobre variados assuntos.

#### **3.1.4. Ação pedagógica do Professor Cooperante**

A ação pedagógica do Professor Cooperante revelou-se através da prática de aulas expositivas, recorrendo ao uso constante do diálogo com os alunos. As suas estratégias privilegiadas centraram-se na mobilização de recursos digitais, audiovisuais e dos manuais dos alunos. Por norma, o professor iniciava a aula introduzindo o conteúdo oralmente, depois aprofundava o mesmo com o auxílio de *PowerPoint*, e, por fim, sintetizava no quadro os pontos mais importantes da aula, havendo assim um ensino expositivo. De acordo com Baptista (2007), o método de ensino expositivo baseia-se na transmissão da informação que o professor detém para os alunos, sendo que estes assumem um papel passivo na sua aprendizagem. Esta abordagem pressupõe, assim, uma organização dos conteúdos pelo professor, para depois os expor à turma, oralmente.

O PC iniciava as aulas pela escrita do “Sumário” no quadro e assim introduzia aos alunos os conteúdos a lecionar. Nas aulas de HGP, estimulava os alunos, colocando-lhes questões específicas sobre os conteúdos e ao mesmo tempo tentava criar uma ligação com a atualidade, incentivando a partilha e a formação de novos conhecimentos. Estas aulas eram, na sua maioria, consolidadas com a resolução de exercícios presentes no manual ou provenientes de outras fontes, disponibilizadas pelo PC. Já nas aulas de Português, o Professor Cooperante privilegiava a leitura, análise e discussão de textos presentes no manual, assim como a resolução de exercícios de interpretação e de gramática sobre os mesmos. Nos momentos de leitura, os alunos liam um parágrafo cada um e depois o PC

lia o texto em voz alta para a turma, de modo a assegurar uma melhor interpretação sobre o que havia sido lido.

Relativamente à organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem, as atividades letivas eram organizadas de acordo com o grupo disciplinar encarregue das mesmas, tendo por base os respetivos programas.

Quanto aos processos de avaliação dos alunos, o PC realizava diariamente uma observação direta e procedia à aplicação de uma ou mais fichas de avaliação sumativas. Assim, garantia uma avaliação formativa e sumativa.

## **3.2. Problemática de intervenção**

### **3.2.1. Problemática e objetivos gerais**

Terminado o período de observação e após uma análise reflexiva cuidada sobre as características dos dois grupos (Turma C e D), foram definidas questões orientadoras. Essas questões orientadoras serviram para estruturar o Plano de Intervenção (PI), visando a resposta às fragilidades e potencialidades dos alunos (cf. ANEXO G). As questões foram:

*Como melhorar a capacidade de leitura e interpretação de textos escritos?*

*Como melhorar a capacidade de os alunos estruturarem corretamente os textos?*

Assim, a problemática delineada foi: *A melhoria da compreensão leitora e da interpretação de fontes escritas permitem desenvolver as competências de comunicação escrita em Português e de compreensão escrita em História e Geografia de Portugal?*

Neste sentido os objetivos gerais definidos foram:

- a) Melhorar a capacidade de leitura e compreensão de textos;
- b) Expressar através da escrita a compreensão/análise de textos.

### **3.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular e atividades implementadas**

De modo a responder à problemática traçada, foram igualmente privilegiadas várias estratégias pedagógicas, nomeadamente:

- Mobilização de fontes escritas em História e Geografia de Portugal;

- Estabelecimento de rotinas de leitura e interpretação de textos;
- Criação regular de momentos de comunicação escrita em Português;
- Criação regular de momentos de compreensão escrita em História e Geografia de Portugal.

Estas estratégias correspondiam, portanto, aos objetivos traçados, tal como demonstra a tabela 1.

**Tabela 1**

*Relação entre os Objetivos Gerais e as Estratégias Gerais*

<b><u>Estratégias</u></b> <b><u>Objetivos</u></b>	Mobilização de fontes escritas em HGP	Estabelecimento de rotinas de leitura e interpretação de textos	Criação regular de momentos de comunicação escrita em Português	Criação regular de momentos de compreensão escrita em HGP
Melhorar a capacidade de leitura e compreensão de textos	X	X		X
Expressar através da escrita a compreensão/análise de textos		X	X	

*Nota:* Plano de Intervenção

### 3.2.3. Processos de avaliação e regulação

A avaliação do PI segundo os Objetivos Gerais e as aprendizagens efetuadas pelos alunos foi feita no decorrer das várias semanas de intervenção, através de um processo de avaliação formativo e contínuo. A par disso, foram também aplicados momentos de avaliação sumativa, através da execução de fichas de avaliação.

Para avaliar os dois objetivos (a) e (b) foram definidos quatro indicadores de avaliação: (i) Lê com fluência, (ii) Identifica as principais mensagens dos textos; (iii) Reconhece as mudanças espaço-temporais e, por último, (iv) Localiza a ação no tempo e no espaço. Os critérios aplicados aquando do preenchimento das grelhas de observação foram os seguintes: (--) Não realizado; (C) Consegue; (CP) Consegue Parcialmente; (CP+) Consegue Parcialmente (próximo do consegue); (CP-) Consegue Parcialmente

(próximo do não consegue); (NC) Não consegue; (NO) Não observável; (F) Falta; (N) Não e, por fim (S) Sim.

Assim, no primeiro objetivo (a), *Melhorar a capacidade de leitura e a compreensão de textos*, foi possível verificar resultados positivos no início da intervenção, contudo, com o decorrer da mesma, os mesmos não se mantiveram. A maior parte dos alunos de ambas as turmas foi capaz de retirar as ideias principais dos textos lidos, porém com bastantes falhas e de forma incompleta. Realizando uma comparação entre as turmas, é de salientar que a turma C apresentou maior evolução do que a turma D. A turma D ficou prejudicada no seu processo de aprendizagem, devido aos comportamentos desajustados e inoportunos na sala de aula e, por isso, não se verificou uma evolução na mesma. A maior dificuldade sentida por ambos os grupos foi o estabelecimento das mudanças espaço-temporais aquando da leitura de textos e/ou outras fontes. Os alunos tinham bastante dificuldade em localizar as ações presentes no texto ao nível do espaço e tempo.

No segundo objetivo, *Expressar através da escrita a compreensão/ análise de textos*, a turma C mostrou melhorias ao nível da planificação dos textos bem como no respeito pela estrutura dos mesmos. Este sucesso não se verificou na turma D. Porém, é possível afirmar que, para ambas as turmas, o processo de escrita foi mais simples quando se tratava da escrita de um texto narrativo, provavelmente por ser o tipo de texto mais próximo dos alunos. Já a redação dos textos expositivos foi um processo complexo e difícil, pois os alunos não apresentavam a mesma predisposição para aprender a estrutura deste género textual.

De um modo geral, é plausível afirmar que houve alguma evolução nos alunos, tendo-se sentido esta mais num grupo do que noutro. Assim, na avaliação do Objetivo Geral, a turma C apresentou maiores progressos na leitura e compreensão de textos, no entanto, persistiram as dificuldades na fluência e na entoação. Mas, apesar das dificuldades nesses parâmetros, a interpretação daquilo que era lido não ficava comprometida pelos alunos (devido às dificuldades na fluência e entoação). Por outro lado, a turma D apresentou menos progressos, uma vez que, novamente, os comportamentos desajustados em sala de aula comprometeram as aprendizagens ao longo do período.

O desenvolvimento da compreensão leitora e interpretação de textos permite uma melhor compreensão da escrita em Português e HGP, bem como a melhoria da comunicação escrita. Contudo, a formulação do segundo objetivo de intervenção nem sempre correspondeu à prática desenvolvida pelas estagiárias. Verificou-se que este objetivo tinha sido mal formulado, pois o processo de escrita e a análise textual nem sempre foram devidamente comparados e para além disso, nem sempre ocorreram momentos de escrita sobre o que os alunos tinham analisado/compreendido dos textos lidos.

Não obstante, pela dificuldade em cumprir o objetivo b), também os dois últimos indicadores (iii) *Reconhece as mudanças espaço-temporais* e (iv) *Localiza a ação no tempo e no espaço* nem sempre foram cumpridos. Estes deveriam ter sido aplicados nas duas áreas curriculares e foram somente aplicados nas aulas de Português.

#### 4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| | ' ' | | ' ' |

A observação foi dividida em dois momentos fulcrais que compõem todo o processo, sendo estes os momentos de observação participante e os momentos de observação não participante. Assim, o período de observação participante permitiu interagir e apoiar os alunos nas atividades em sala de aula. De facto, a observação participante permite obter um maior nível de precisão nas informações recolhidas do que a observação não participante (Pardal & Lopes, 2011). O período de observação permitiu compreender a gestão da turma e do currículo por parte do professor cooperante, não havendo tanta proximidade com os alunos.

Com base na assunção de que os estágios servem para refletir, debater e deduzir sobre a aprendizagem dos alunos, com os alunos, é pertinente analisar (i) o processo de ensino-aprendizagem; (ii) a implicação dos alunos no processo; (iii) o processo de organização, gestão e desenvolvimento do currículo pelo professor; (iv) os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e por fim, (iv) a relação pedagógica e os comportamentos sociais. Tal como Nóvoa (1992) afirma, a formação docente não passa apenas pela conclusão de vários cursos, mas, sobretudo, pela reflexão que é feita sobre as práticas interventivas pelas quais os professores passaram, pois são essas práticas que constroem a identidade pessoal dos indivíduos enquanto (futuros) docentes.

A intervenção realizada nos dois ciclos de ensino procurou corresponder à heterogeneidade e à necessidade de diferenciação de todos os alunos envolvidos. Deste modo, o processo de ensino-aprendizagem foi ao encontro das necessidades dos alunos com vista a que os mesmos alcançassem o maior sucesso possível e adquirissem os conteúdos necessários.

Importa referir que, a intervenção no primeiro ciclo se pautou pela prática do modelo pedagógico do MEM. Durante o processo de ensino-aprendizagem, a professora tornou-se orientadora de rotinas, atividades e tarefas, dando liberdade de escolha, poder de decisão e autonomia aos alunos. Deste modo, foram poucos os momentos expositivos por parte das estagiárias, incentivando sempre a partilha, a curiosidade e a iniciativa por parte dos alunos para explorarem alguns temas/conteúdos. Em virtude desses momentos de partilha, geravam-se bastantes discussões em grupo, o que, inevitavelmente, despertava nos alunos a vontade de participar nas mesmas. Assim, o processo de ensino-aprendizagem não se centrava nas estagiárias, mas nos alunos. Através da comunicação

entre alunos e alunos e aluno e professor, a aprendizagem tornou-se cooperativa, pois “todos ensinam e todos aprendem” (Niza, 1996).

Já no 2.º CEB, foi aplicada uma vertente mais expositiva, em que as aulas eram praticamente dinamizadas pelo professor, havendo poucas atividades para realizar em pares e/ou pequenos grupos. Deste modo, e como a transmissão dos conhecimentos estava muito centrada no professor, sentimos a necessidade, através do PI, de adotar uma abordagem do ensino pela descoberta, incitando à prática de trabalhos em pares e/ou pequenos grupos. Os trabalhos propostos consistiam maioritariamente em atividades investigativas ou na realização de pequenas parcerias. Não obstante, foi igualmente necessária a existência de momentos de exposição oral, mas tentando, que esses momentos servissem como uma forma de consolidação dos conteúdos, não querendo centrar o processo de ensino-aprendizagem unicamente no método expositivo.

A aprendizagem por descoberta revelou-se bastante significativa para os alunos, uma vez que os mesmos tinham de “pôr em prática” as suas capacidades de análise de informação e materiais. Estes materiais, previamente construídos pelas discentes, incentivavam os alunos a confrontar, seleccionar e debater várias informações a pares e em pequenos grupos. Segundo Silva (2018), a

forma de aprender conteúdos específicos por meio da descoberta ajuda o aluno a desenvolver habilidades cognitivas como as de propor, seleccionar e comprovar hipóteses, identificar as conclusões, raciocinar dedutiva e indutivamente, e a de solucionar problemas, isto é, aprender a descobrir” (p.216).

Relativamente ao envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem este foi bastante acentuado, como referido na secção 2. e 3. da 1.ª parte do presente documento.

A organização e a gestão do currículo foram feitas tendo sempre em consideração os alunos e as suas aprendizagens. Deste modo, em ambos os ciclos, foram sempre respeitadas as necessidades de cada grupo, de acordo também com as orientações dos professores cooperantes.

No 1.ºCEB, a gestão do currículo foi mais complexa, uma vez que este era ajustado diariamente, porém, o PI traçado foi ao encontro das propostas da PC. Estes

ajustes eram feitos de acordo com as necessidades do grupo e com o ritmo de trabalho do mesmo, tendo sido várias vezes necessário ajustar os materiais de um dia para o outro. Os vários conteúdos introduzidos pelas estagiárias respeitavam os objetivos das listas de verificação que a PC tinha afixadas na sala de aula e os mesmos eram introduzidos expositivamente ou através de alguma atividade prática que levasse os alunos a compreender/explorar o conteúdo.

Já no 2ºCEB, o PI traçado foi também planeado de acordo com as propostas do PC para o período letivo. A gestão do currículo neste ciclo foi um pouco complexa, uma vez que os alunos tinham alguns conteúdos em atraso relativos ao 1.º período. Consequentemente, tornou-se mais difícil gerir todos os conteúdos que seriam necessários lecionar e conciliar com o ritmo de trabalho lento dos alunos e os poucos hábitos de estudo. Em virtude dos poucos hábitos de estudo de ambas as turmas, em todas as aulas era necessário relembrar os conteúdos abordados anteriormente e muitas vezes, voltar a sintetizá-los pormenorizadamente, o que dificultava a gestão do tempo e comprometia a planificação delineada. Contudo, e uma vez que eram necessários estes momentos, dávamos também espaço aos alunos para colocarem questões ou dúvidas sobre os conteúdos já abordados.

De modo a criar um ambiente propício e motivador à aprendizagem, também a relação pedagógica estabelecida com os alunos foi crucial para que estes se sentissem envolvidos no processo. Por isso, procurámos envolver os alunos na tomada de decisões, conferindo-lhes abertura para manifestarem a sua opinião e as suas ideias. Para fortalecer esta relação com os alunos, considero que a comunicação foi uma ferramenta imprescindível para criar laços com as turmas. Uma comunicação assertiva e eficaz facilita a interação, a participação e a predisposição dos alunos para aprender e intervir.

Tal como defendem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008),

A responsividade dos adultos às tentativas comunicativas das crianças, e a qualidade das interações estabelecidas entre ambos, desempenham um papel vital no desenvolvimento das capacidades comunicativas e constituem a base das aprendizagens, do conhecimento do mundo e da promoção do desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e linguístico (p.33).

Por conseguinte, esta relação não se efetou apenas dentro da sala de aula, pois no 1.º CEB as discentes procuraram envolver-se e participar nas dinâmicas dos alunos também nos intervalos. Esta envolvimento permitiu não só conhecer com mais pormenor cada um dos alunos, como também transmitir-lhes o sentimento de preocupação e confiança que tínhamos para com eles. No 2.º CEB, esta proximidade nos intervalos já não foi possível.

Aliado à comunicação, também o *feedback* foi muito importante. Em ambos os ciclos, demos constante *feedback*, salientando os aspetos positivos e conferindo sugestões de melhoria sobre os aspetos negativos. Com isto, pretendíamos que os alunos se focassem no que tinham feito bem e fossem capazes de melhorar o que estava menos bem. Este *feedback* não ocorreu apenas numa dimensão única entre professor-aluno, mas também entre aluno-aluno. A envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem decorreu muito da sua participação e, por isso, considerámos o *feedback* entre alunos um “instrumento” relevante. Segundo Santos (2002), situações que potenciem o apoio e ajuda entre pares são vistas como experiências poderosas para os conhecimentos dos alunos, para regular as suas aprendizagens, o seu sentido de responsabilidade e autonomia. Assim, estes momentos de partilha de *feedback* ocorreram maioritariamente no 1.º CEB, em que os alunos se envolviam com grande entusiasmo e conseguiam deter um olhar crítico sobre os trabalhos e apresentações uns dos outros. Era-lhes concedida abertura para darem a sua opinião, desde que a mesma fosse construtiva e pertinente.

Ainda sobre a relação pedagógica, considero que foi mais simples manter a proximidade com os alunos do 1.º CEB do que com os alunos do 2.º CEB. No início da intervenção do 2.º CEB estava muito nervosa e reticente, pois era a primeira experiência com duas turmas do 5.º ano de escolaridade e sabia que o estabelecimento de uma relação (boa ou menos boa) com estes alunos poderia ter efeito em toda a intervenção. Porém, aos poucos, fui perdendo esse receio e tentei aproximar-me de todos de igual forma, contudo, nem todos estavam recetivos à nossa presença na sala de aula e, por isso, foi necessário muitas vezes assumir uma postura mais ríspida e distante para que fôssemos respeitadas por alguns alunos. Houve momentos de muita tensão e difíceis de gerir, em que foi necessária a intervenção do PC.

Contrariando estas dificuldades vividas no 2.º CEB, a relação com os alunos no 1.º CEB foi mais fluída e menos conturbada. Os alunos mostraram-se bastante recetivos e entusiasmados com a nossa presença na sala. Mesmo com os alunos que, por norma, apresentavam comportamentos desajustados foi-nos possível criar uma ligação de proximidade e afeto com estes.

Por fim, de modo a gerir o currículo e também o ambiente em sala de aula, foram vários os processos de regulação e avaliação utilizados.

Durante os períodos de intervenção procedeu-se a uma avaliação formativa. De forma a obter um registo contínuo da evolução dos alunos foram utilizadas grelhas de observação, que eram preenchidas diariamente e que, por esse motivo, permitiam uma reflexão e adaptação constantes por parte das discentes. Já nos períodos de observação, para cada grupo, foram preenchidas grelhas de diagnóstico, de acordo com as listas de verificação pelas quais os professores cooperantes se regiam.

No 1.º CEB, foi mais fácil auxiliar os alunos a atingirem os objetivos pretendidos. Por isso, os resultados foram bastante positivos, uma vez que, não foi necessário implementar outros hábitos ou rotinas para além daqueles pelos quais a turma já se regulava. Contrariamente, no 2.º CEB, foi necessário incentivar os alunos para que desenvolvessem as suas competências de leitura e compreensão/comunicação escrita. Uma vez que havia alguma disparidade entre as turmas do 2.º CEB, os resultados não foram idênticos em ambas. A turma C apresentou maior evolução nestes domínios, ao contrário da turma D. Perante esta realidade, sentimos inúmeras vezes a necessidade de refletir com o PC, pois víamos que o processo de aprendizagem numa das turmas estava a ser mais consistente do que na outra. Ainda assim, e apesar de terem sido modificadas algumas rotinas, nem sempre conseguimos com que todos os alunos da turma D alcançassem as aprendizagens pretendidas. Esta dificuldade prendeu-se também com os comportamentos desviantes adotados por alguns alunos, tendo sido necessário cronometrar os tempos para a realização de algumas tarefas e, ainda, conferir à turma cinco minutos, antes de ser iniciada a aula, para se acalmarem aquando do regresso dos intervalos.

## 2.a PARTE

| ' ' | | ' ' |

## 5. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Ler é compreender. A capacidade de ler encontra-se intrinsecamente aliada a processos psicológicos que permitem tomar a consciência dos sons e das palavras, e também à capacidade de reconhecer e processar estímulos (Grigorenko, 2001). Por outro lado, a capacidade de escrever passa pela codificação da linguagem, através da interpretação dos sinais gráficos (Rebelo, 1993). Assim, estas duas capacidades permitem que os alunos desenvolvam a consciência fonológica e ao mesmo tempo expandam o seu léxico.

Através dos processos de leitura e escrita são ativadas as cadeias lexicais e por isso, os alunos são capazes de atribuir significado àquilo que leram. Ao mesmo tempo, o processo de leitura/compreensão torna-se mais eficiente e simples.

Segundo Sim-Sim (1998),

A importância da riqueza lexical é sobejamente evidente. O desenvolvimento lexical, iniciando antes da produção das primeiras palavras, é um processo contínuo e deslumbrante que se prolonga por toda a vida do sujeito e cujos efeitos se refletem nas interações sociais e nas aquisições escolares, como é particularmente o caso da compreensão leitora (p.109).

Deste modo, é impossível dissociar a competência de leitura ao desenvolvimento lexical e semântico dos alunos. Por conseguinte e perante o cenário apresentado na turma de 1.º CEB, decidiu-se realizar o estudo nestes domínios.

Durante o período de observação realizado constatou-se que os alunos apresentavam dificuldades na aquisição e compreensão de conceitos e noções em História e Geografia de Portugal, na área de Estudo do Meio. Esta dificuldade revelou-se aquando da leitura de alguns textos ou excertos em que os alunos revelavam fraca compreensão. Deste modo, a compreensão ao nível lexical e semântico das palavras estava comprometida. Perante este quadro, surgiu a necessidade de investir numa abordagem interdisciplinar das áreas de Português e Estudo do Meio.

Surgiu então a problemática deste estudo: *De que forma a compreensão leitora, com enfoque nas redes lexicais e semânticas, potencia as aprendizagens de conceitos em História e Geografia de Portugal?*

Assim para realizar o estudo foram definidos três objetivos, que pretendem responder à questão-problema.

1. Aferir o inter-relacionamento entre a compreensão leitora e a construção de redes lexicais e semânticas entre palavras na leitura e na escrita.
2. Compreender o papel do conhecimento lexical e semântico desenvolvido em situações de leitura e escrita na compreensão e na aplicação de conceitos histórico-geográficos.
3. Verificar a influência de uma sequência didática centrada no enriquecimento lexical e semântico na compreensão e explicitação de conceitos histórico-geográficos.

Concluindo, através destes três objetivos pretende-se compreender de que forma a compreensão leitora de textos expositivos pode contribuir para a aquisição de conceitos, noções e significados em História e Geografia de Portugal, através das relações lexicais e semânticas entre as palavras. Simultaneamente, estes objetivos concorrem para a aprendizagem de vocabulário relevante em HGP e para a interdisciplinaridade entre POR e HGP.

## 6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

|| '' | | ''

Perante a problemática deste estudo é necessário proceder à explanação e aprofundamento dos vários conceitos associados ao mesmo. Por conseguinte, este capítulo apresenta a fundamentação teórica necessária para o estudo.

No desenvolvimento deste trabalho foram basilares os conceitos de leitura e escrita e integração curricular. Nesta secção, apresentam-se alguns fundamentos e aspetos essenciais associados à aprendizagem da leitura e da escrita, com especial enfoque no conhecimento lexical e semântico, e a relevância de uma operacionalização interdisciplinar da História e Geografia de Portugal e do Português, destacando o exemplo do texto expositivo como potenciador dessa integração curricular.

Por conseguinte, os conceitos-chave associados ao estudo são o processo de leitura e escrita, o conhecimento lexical e semântico, a integração curricular entre HGP e POR e por fim, o texto expositivo.

## **6.1. Leitura e Escrita**

A leitura e a escrita são competências fundamentais que estimulam o desenvolvimento e a comunicação entre indivíduos. Saber ler e compreender/interpretar o que se leu é um requisito básico para que um indivíduo tenha sucesso a nível académico, pessoal e profissional. É através da leitura que se acede ao conhecimento e, por isso saber ler um texto expande o próprio conhecimento.

De acordo com Sim-Sim (2009), a leitura é um processo que articula capacidades e conhecimentos e, simultaneamente, uma competência que assenta no registo gráfico de uma mensagem verbal. Quando o leitor reconhece as palavras escritas, isso significa que está a associar a representação das mesmas à forma oral, por isso, no decurso do processo de escrita, o leitor transforma os grafemas em padrões fonológicos.

Ainda de acordo com a mesma autora, o processo de decifração remete para a relação entre as letras e os sons, ou seja, decifrar é relacionar “a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes” (p.12).

Para identificar as palavras, o leitor recorre a várias estratégias. Quando as palavras são conhecidas, o leitor utiliza estratégias lexicais, de “acesso direto e automático ao léxico”; porém, quando as palavras são desconhecidas, o leitor utiliza a via sublexical, “baseada na correspondência grafema/som”. Assim, quanto mais alargado for

o capital lexical de um leitor, mais rápido e automático é o reconhecimento das palavras lidas.

Indissociável do processo de leitura é o processo de compreensão da mesma. A compreensão leitora, tal como refere Sim-Sim et al. (2007), é entendida como a atribuição de significado ao que foi lido e, por isso, pode atingir vários níveis de compreensão, resultando numa melhor compreensão de um determinado texto do que outro. Os níveis de compreensão leitora distinguem-se pelos conhecimentos prévios que o leitor detém e pelo conhecimento (ou ausência deste) perante o vocabulário utilizado pelo autor, por exemplo. De facto, a “compreensão beneficia, por isso, da experiência e do conhecimento que o leitor tem sobre a vida e o Mundo e também da riqueza lexical que o leitor possui.” (Sim-Sim et al., 2007, p. 8)

Para um aluno deter um bom nível de compreensão leitora, deve (i) ser rápido e eficaz na identificação das palavras; (ii) dominar o conhecimento da língua, principalmente ao nível lexical; (iii) mobilizar as suas experiências de leitura e por último, (iv) mobilizar as experiências e o conhecimento do Mundo.

Através do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), a compreensão na leitura foi alvo de inúmeros estudos. Em 2012, Portugal encontrava-se abaixo da média da OECD, apresentando até à data uma lenta evolução. Vários foram os investigadores que defenderam que estes resultados se deviam à construção dos textos presentes nos manuais escolares, pois muitos destes não eram construídos como uma ferramenta de auxílio para a compreensão textual, o que dificultava a interpretação dos alunos. Consequentemente, o processo de compreensão na leitura ficava comprometido e, por sua vez, comprometia também a apropriação das relações lexicais e semânticas do vocabulário explorado através do texto.

Quando um aluno compreende o que lê, mais facilmente consegue mobilizar os conhecimentos que adquiriu e promover os mesmos na comunicação com os outros. Desta forma está a garantir uma integração natural na sociedade e, simultaneamente, aperfeiçoa as suas competências de leitura e compreensão escrita.

Se a leitura dá acesso a ideias e conceitos, a escrita permite coletar, manipular e organizar ideias e saberes. Por isso, a aprendizagem da leitura e da escrita é a porta de entrada no

mundo dos textos, da informação e do conhecimento (Costa-Pereira & Sousa, 2017, p.2 e 3)

Tal como Costa-Pereira e Sousa referem, é através da leitura e interpretação de textos que os alunos conseguem perceber “ideias e conceitos” bem como “manipular e organizar ideias e saberes”. Para as mesmas autoras, “(...) a apropriação pelo aluno de conhecimentos de História, Geografia e Ciências só será possível se este compreender os textos que lê e, a partir do cruzamento das informações recolhidas com o que já sabe (...) construir conhecimento.” (p.3).

Segundo Giasson (2000), o processo de compreensão leitora organiza-se em três momentos, mais precisamente, (i) antes da leitura, (ii) durante a leitura e (iii) depois da leitura. As estratégias usadas durante os três momentos devem passar por processos de autorregulação para maximizar a compreensão da leitura e permitir a reconstrução do sentido dos textos, sejam estes de qualquer género e/ou tipo.

Por conseguinte, e de acordo com Giasson (2000), antes da leitura, devem ser realizadas atividades que despertem a motivação dos alunos, em que seja necessário ativar os conhecimentos prévios destes, e ao mesmo tempo, desenvolver atividades que remetam para a estrutura do texto, visando uma melhor compreensão leitora.

Durante a leitura, e segundo a mesma autora, devem ser mobilizadas estratégias que estimulem a interação entre o leitor e o texto, de modo a facilitar a compreensão leitora e a fomentar nos alunos a capacidade crítica enquanto leitores. Assim, devem ser aplicadas atividades sobre a estrutura do texto, ao nível das frases e do vocabulário (Acevedo & Rose, 2007, citado por Costa-Pereira & Sousa, 2017); o texto deve ser explorado quanto à sua estrutura, ao nível da frase e da palavra. Ao nível da frase, devem ser destacadas as palavras relacionadas com o tema e ao nível da palavra deve-se priorizar o significado das mesmas. Para além disto, a informação pertinente deve ser sublinhada e devem ser tomadas notas, o que pressupõe uma “seleção e hierarquização das informações a registar” (Balula, 2007, p.100).

Por fim, depois da leitura, segundo Giasson (2000), devem ser promovidas estratégias de verificação e compreensão do texto. A autora defende que o professor deve definir as estratégias a ensinar, bem como ilustrar o funcionamento das mesmas e interagir com os alunos, uma vez que o processo de compreensão leitora não se realiza sem a

participação destes, e, por isso, o professor deve ter um papel ativo que permita o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Logo, devem ser aplicadas estratégias que coloquem à prova a aquisição do conhecimento, através da resposta a questões de interpretação, bem como esquematização da informação.

Pode-se afirmar que o desenvolvimento da compreensão leitora é imprescindível ao longo de toda a escolaridade e também para a formação dos alunos enquanto futuros cidadãos. Neste sentido, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) contempla *Textos e Linguagens* como uma área de competência a adquirir, o que se justifica pela relevância do domínio desta área para formar cidadãos críticos, detentores de conhecimento, capazes de interpretar e compreender o que leem.

Por outro lado, a escrita é a ferramenta que permite expressar e registar os pensamentos e ideias. Segundo Niza, Segura e Mota (2011), “A entrada estratégica na linguagem escrita através da sua produção integra a compreensão (a leitura)” (p. 15), o que significa que estes dois processos se interligam.

Para Amor (1993), a escrita é um processo que envolve vários aspetos, pois é um modo de comunicação permanente, que está dependente do contexto em que ocorre e por isso, está sujeita a manobras de regulação que compreendem o padrão linguístico e textual.

Segundo Klein (1999), a escrita promove a estruturação do pensamento, através da explicitação de ideias, do aprofundamento e da compreensão das mesmas. Mas, para além disso, a escrita facilita o processo de reformulação de ideias aquando de um momento de revisão textual e, por isso, é considerada como um fator de sucesso, uma vez que pressupõe que o aluno domine técnicas de carácter compositivo e não-compositivo.

Simultaneamente, através destes processos associados à escrita desenvolvem-se conceitos, sendo promovido o pensamento crítico, pois o aluno reflete sobre aquilo que compreendeu e é através desta reflexão que consolida e adquire conhecimentos. Logo, função da escrita é construir e reconstruir os conhecimentos dos alunos.

O desenvolvimento da competência escrita passa pelo reconhecimento da estrutura sonora da língua, através da segmentação de cada som, e pela capacidade de encontrar a letra associada ao mesmo (Sousa, 2015). Aprender a escrever exige que os alunos reconheçam os fonemas da sua língua e compreendam a relação entre estes. E

através do contacto com diferentes suportes de escrita os alunos vão-se apropriando deste processo. Já os alunos que são privados deste contacto terão certamente mais dificuldades em atribuir sentido à sua aprendizagem.

De acordo com Mata (2008), o processo de aprendizagem da escrita contempla duas vertentes, uma sobre a distinção dos códigos escritos e outra sobre a sua utilização. Gradualmente, e pelo contacto com várias fontes escritas, os alunos começam a compreender que a escrita tem características próprias. Ainda de acordo com a autora, a competência escrita desenvolve-se não apenas em contexto de sala de aula, mas também nas rotinas do dia-a-dia nas mais variadas ocasiões.

Para Vale e Sousa (2017), o processo de aprendizagem da escrita é ainda mais complexo do que o da leitura, pois associado a este, estão as decisões que o aluno tem de tomar, nomeadamente sobre a forma ortográfica e sobre a dimensão criativa, compositiva e textual. Num processo de escrita, o aluno é visto como “construtor de textos”, ao contrário do processo de leitura, em que o aluno torna-se recetor da escrita que lhe é apresentada.

A leitura é imprescindível no desenvolvimento da escrita, assim como a escrita é necessária para a compreensão leitora. Um dos aspetos fundamentais para o sucesso na leitura e na escrita é a qualidade e a quantidade do léxico dos leitores.

## **6.2. Conhecimento Lexical e Semântico**

De acordo com o *Dicionário Terminológico* (s.d.), o léxico é definido como

O conjunto de todas as palavras ou constituintes morfológicos portadores de significado possíveis numa língua, independentemente da sua atualização em registos específicos. O léxico de uma língua inclui não apenas o conjunto de palavras efetivamente atestada num determinado contexto (cf. vocabulário), mas também as que já não são usadas, as neológicas e todas as que os processos de construção de palavras da língua permitem criar.

Segundo Correia e Lemos (2005), o léxico é o

conjunto virtual de todas as palavras de uma língua, isto é, o conjunto de todas as palavras da língua, as neológicas e as que caíram em desuso, as atestadas e aquelas que são

possíveis tendo em conta os processos de construção de palavras disponíveis na língua (p. 9).

Por conseguinte, e estabelecendo uma comparação entre as definições de léxico apresentadas anteriormente, pode-se afirmar que o léxico é o conjunto de todas as palavras de uma língua, independentemente de serem ou não conhecidas e utilizadas pelos falantes.

De acordo com Duarte et al. (2011), o capital lexical é o “conjunto organizado de palavras que conhecemos e usamos” (p. 9), contribuindo para fomentar uma melhor compreensão leitora.

O léxico ativo compreende as palavras que são utilizadas pelos indivíduos. Galisson (1983) estabeleceu um paralelismo entre os conhecimentos ativos e passivos, considerando que, os conhecimentos ativos são “os que o locutor pode empregar espontaneamente na sua produção linguística” (p. 21), e os passivos são os conhecimentos que o indivíduo conhece e compreende, mas não mobiliza. Logo, o léxico passivo compreende as palavras que são conhecidas pelos indivíduos, mas não são por si utilizadas.

Como referido anteriormente, o conhecimento lexical é fundamental para a aprendizagem da leitura, na medida que quantas mais palavras o leitor conhecer, mais acessíveis serão os processos de descodificação e a compreensão leitora. E aliado ao conhecimento lexical encontra-se a flexibilidade linguística, ou seja, os múltiplos significados que uma palavra pode ter, o que requer que o leitor consiga aceder ao significado adequado num determinado contexto da leitura. Considera-se, então, que existe uma relação intrínseca entre o conhecimento lexical e a compreensão leitora, visto que, se o leitor não possuir um vasto conhecimento lexical, o seu nível de compreensão leitora será débil, ficando comprometido.

Portanto, a relação entre o conhecimento lexical e a compreensão leitora é forte, pois é através do conhecimento lexical que o leitor é capaz de compreender o que leu. Por outro lado, através da leitura, o leitor expande o seu conhecimento lexical, registando-se uma interdependência inegável entre a leitura e o léxico.

O léxico encontra-se organizado mentalmente de várias formas, que permitem que o leitor conheça um maior número de palavras. De facto, quando conhecemos uma

palavra, relacionamo-la mentalmente com outras, segundo critérios lexicais e semânticos. Estas relações lexicais e semânticas que estabelecemos entre palavras compreendem as relações de significado (semelhança/oposição), relações de hierarquia (hiperonímia/hiponímia), relações de inclusão/parte-todo (meronímia/holonímia), bem como campo lexical, família de palavras e campo semântico. Estas relações permitem enquadrar as palavras que vamos conhecendo em categorias, estabelecendo conexões entre elas e outras, quanto ao seu significado e estrutura.

Em relação ao primeiro tipo de relação enunciado, este assenta na semelhança ou na oposição, Duarte (2000), afirma que as relações de semelhança surgem quando duas ou mais palavras são compostas por traços semânticos idênticos, por isso, essas palavras apresentam uma relação de sinonímia, ou seja, são sinónimas uma da outra.

Contrariamente às relações de semelhança, existem relações de oposição nomeadamente de antonímia. A antonímia pode-se apresentar de três formas distintas: antonímia complementar, antonímia graduável ou antonímia relacional. Na antonímia complementar, as duas palavras complementam-se, isto é, o significado de uma é o oposto complementar de outra, como é exemplo, presente/ausente. Na antonímia graduável, as duas palavras opõem-se de modo escalar, o que significa que são distintas pela sua grandeza, pois o oposto de uma palavra não é a mesma palavra no modo negativo, uma vez que existe uma escala que define outras palavras/termos para além daquela que é diretamente considerada o oposto/antónimo. Exemplo deste tipo de antonímia é a palavra “quente”. Esta palavra transmite uma sensação e, por isso, pode apresentar outras sensações intermédias até à definição do oposto “frio”. Por último, na antonímia relacional, as palavras apresentam uma relação entre si. Esta relação verifica-se, na medida em que as duas palavras podem apresentar traços ou propriedades semânticas, como é exemplo, “professor-aluno” que pressupõe uma troca direta de conhecimentos.

No que se refere ao segundo tipo de relações entre palavras, baseado na hierarquia, de acordo com Duarte (2000), estas relações são de subordinação concetual, pois as palavras que se encontram no topo da hierarquia contemplam a classe/espécie das palavras que se encontram no fim, uma vez que as palavras que estão no fim da hierarquia compreendem um significado mais específico. Por conseguinte, a relação entre duas

palavras pode ser de hiperonímia ou hiponímia, pois parte-se do sentido geral para o específico, como são exemplos *pássaro* e *cavalo*, hipónimos do hiperónimo *animal*.

Quanto ao terceiro tipo de relações entre palavras apresentado, este assenta num critério de inclusão ou parte-todo, em que as palavras relacionam-se por serem partes de um todo, podendo assumir relações de meronímia ou holonímia. As partes identificam-se como merónimos e o todo como holónimo. Na perspetiva de Lyons (1980), o facto de algo ser entendido como parte de outro não significa que haja uma relação direta de parte-todo, pois esta relação depende de fatores linguísticos e lexicais. Contudo, a relação inclusão/parte-todo é sempre vincada pela referência semântica daquele que é o todo face à parte. São exemplos desta relação *olhos*, *nariz* e *boca*, que são merónimos do holónimo *cara*.

Relativamente ao quarto tipo de inter-relacionamento entre palavras enunciado, os campos lexicais são, de acordo com o *Dicionário Terminológico* (s.d.), “o conjunto de palavras associadas, pelo seu significado, a um determinado domínio conceptual”. Por exemplo, quando pensamos na palavra mar, podemos associar a esta *peixe*, *alga*, *praia*, *concha*, *onda*, entre outras. Pires (2016), destaca que o alargamento do campo lexical não promove apenas o enriquecimento do vocabulário, mas também contribui para a eficiência no processo de leitura, através do reconhecimento e da procura de significado. Esta procura de significado garante a ativação das cadeias lexicais e conseqüentemente, o processo de leitura e compreensão torna-se mais eficiente. Posto isto, as dificuldades que existem na compreensão leitora são combatíveis através do ensino explícito do léxico e da promoção da consciência lexical dos alunos. Através do ensino explícito os alunos conhecem as palavras associadas ao tema e tornam-se capazes de aprender o significado das mesmas.

Considerando, agora, as famílias de palavras, segundo Cunha e Cintra (2016), estas assentam no “conjunto de todas as palavras que se agrupam em torno de um radical comum, do qual se formaram pelos processos de derivação ou de composição” (p. 96). Por exemplo, *medroso*, *amedrontar* são palavras da família de *medo* e *beleza* e *beldade* são palavras da família de *belo*.

Por fim, considerando o último tipo de relação entre palavras referido, o campo semântico, que corresponde ao conjunto dos significados que uma palavra pode assumir.

Como as palavras podem assumir mais do que um significado, torna-se indispensável a contextualização das mesmas, sendo que é através dessa contextualização que pode ser interpretado o significado de cada uma. Repare-se que o campo semântico se distingue do campo lexical.

Em suma, a qualidade do capital lexical e o domínio das relações lexicais e semânticas são fatores que potenciam a compreensão e produção nas modalidades oral e escrita, pois “permitem aos alunos expressarem-se com menos dificuldade, despertando a necessidade de conhecer e adquirir novos vocábulos” (Laranjeira, 2013, p. 23).

### **6.3. Integração Curricular entre HGP e POR**

Considerando os aspetos destacados neste documento relativamente à leitura e escrita e ao conhecimento lexical e semântico, a construção e a mobilização de conhecimento sobre relações entre palavras assumiram-se como centrais na investigação realizada, valorizando-se o seu potencial para a integração curricular e a interdisciplinaridade.

A integração curricular caracteriza-se por permitir uma abordagem multidimensional dos conteúdos e, por isso, a existência desta integração torna dispensável a lecionação de conteúdos individualizados, ou seja, associados somente a uma área disciplinar.

Para Beane (2002), a integração curricular visa “o aumento de oportunidades de integração pessoal e social através da organização de um currículo à volta de questões significativas, reconhecidas de forma colaborativa entre professores” (p. 30), ou seja, havendo integração no currículo dos alunos está a ser potenciada a integração social dos mesmos, através da promoção das relações afetivas e sociais entre estes. O autor refere ainda que a integração curricular apresenta quatro dimensões, nomeadamente, (i) a integração de experiências; (ii) a integração social; (iii) a integração como conceção curricular e, por último, (iv) a integração do conhecimento. A integração de experiências é entendida como as ideias que os alunos têm de si próprios e do mundo em que vivem e, por isso, subentende a reflexão sobre as experiências/vivências de cada um. A integração social pressupõe a envolvimento dos alunos através da partilha de experiências e dos valores comuns associados a estas. A integração do conhecimento do quotidiano dos

alunos contribui para a reflexão e organização do currículo e das disciplinas, uma vez que a separação das disciplinas no currículo não desenvolve uma abordagem integral da compreensão dos problemas. Por fim, a integração como concepção curricular depreende que o currículo deve estar organizado em torno dos temas e problemas, segundo o conhecimento e as experiências dos alunos.

Assim, a integração curricular é vista como parte fundamental das experiências e relações entre indivíduos, pois potencia o desenvolvimento destes na sociedade através da desconstrução de práticas disciplinares individuais.

Complementando a integração curricular, também a interdisciplinaridade é um conceito essencial para o desenvolvimento deste estudo. Segundo Piaget (1981), a interdisciplinaridade corresponde ao “(...) intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias ciências que deveria conduzir à transdisciplinaridade, sendo esta última concepção que se traduz em não haver mais fronteiras entre disciplinas. (...) (p. 52).

Cosme (2018) defende, ainda, que não deve haver “redundâncias curriculares” quando um determinado tema pertence e é objeto de estudo em várias áreas disciplinares, por isso, a interdisciplinaridade é vista como uma ampliação e articulação de várias áreas.

Através da promoção e do contacto com as várias disciplinas, o facto de a interdisciplinaridade estar presente no currículo dos alunos torna a aquisição, a compreensão e a interpretação de conceitos e noções mais significativa e fluída, pois, para adquirir, compreender, interpretar e definir conceitos, os alunos mobilizam as ferramentas e os conhecimentos provenientes da fusão entre disciplinas. Ou seja, conseguem deter uma perspectiva ampla sobre um tema. Tal como afirma Bochniak (1998), a interdisciplinaridade depreende que as disciplinas se modifiquem e enriqueçam mutuamente pelo contacto uma com as outras; isso leva a que ocorram transformações por parte dos alunos, quanto aos conceitos e noções que os mesmos vão construindo.

A definição, compreensão e aquisição dos conceitos tornam-se vertentes necessárias e mais espontâneas perante a interdisciplinaridade. Desse modo, a interdisciplinaridade apresenta vantagens para os alunos nas escolas, que, segundo Pombo (2004), são (i) maior motivação; (ii) criação de competências para lidar com problemas; (iii) maior atenção; (iv) maior criatividade; (v) processo de assimilação rápido de algumas

conexões; (vi) compreensão das transferências de técnicas e saberes e por fim, (vii) o desenvolvimento do intelecto cognitivamente.

O Português é uma disciplina com pontes evidentes com as restantes áreas do currículo, na medida em que é a língua veicular na esmagadora maioria dos casos, talvez com a exceção das aulas de língua estrangeira. A este respeito, Ferreira e Estrela (2019) salientam a importância de os docentes desta disciplina promoverem o seu ensino e aprendizagem numa tripla perspetiva: tratando-a como um objeto de estudo (i), concretizando-a numa ótica interdisciplinar e transdisciplinar, como elemento estruturante do currículo (ii) e equacionando-a como fator decisivo no exercício de uma cidadania plena e ativa (iii).

A mobilização ou transferência (Jonnaert & Vander, 2002), de conhecimentos linguísticos ou gramaticais para contextos de uso vários, dentro da escola, em outros domínios da língua, como a leitura e a escrita, ou em outras disciplinas, e fora da escola, é extremamente relevante. Apesar da inegável importância desta mobilização de saberes para a aprendizagem, este é um processo em que os alunos portugueses têm vindo a evidenciar lacunas acentuadas. Repare-se no exemplo do Português, em que a investigação tem mostrado as graves fragilidades dos alunos do ensino básico, secundário e superior na mobilização de conhecimento gramatical para contextos de uso diversificados (Ferreira, 2014), nomeadamente, a escrita e a explicitação de conhecimento em outras áreas disciplinares.

Uma das áreas mais acessíveis no que se refere à promoção da interdisciplinaridade é o Estudo do Meio, tal como indicam Campino e Dias (2019), na medida em que esta é uma área que se pode incorporar em todas as outras correspondentes ao 1.º CEB, aumentando a possibilidade de articulação com essas, que por norma, são aquelas em que os alunos sentem mais dificuldades (Português e Matemática).

Para a concretização deste estudo e de modo a desenvolver a integração curricular e a interdisciplinaridade entre as duas áreas (HGP e POR), debrucei-me sobre as redes lexicais e semânticas entre palavras em articulação com um género textual bastante importante, tanto em HGP como em POR, a saber, o texto expositivo.

#### **6.4. O exemplo do Texto Expositivo**

Os textos expositivos têm como objetivo informar, descrever ou relatar (Moss, 2004). De acordo com Costa-Pereira e Sousa (2021), os textos expositivos estão associados à construção do conhecimento e são o género textual que, através da leitura, permite a construção de maior conhecimento. No entanto, para produzir conhecimento é necessário que o leitor seja capaz de ler, analisar e reorganizar aquilo que leu.

Contudo, e como por norma, os alunos estão pouco familiarizados com este género textual, registando-se algumas dificuldades aquando do momento de leitura (Abarca, 2010). Outra dificuldade, que advém do contacto com estes textos, é a necessidade de os alunos possuírem alguns conhecimentos prévios que irão facilitar a compreensão do mesmo (Miguel, 1993) e, por sua vez, esses conhecimentos (prévios) pressupõem o domínio do léxico relacionado com o texto.

Uma vez que os textos expositivos servem para “informar, descrever ou relatar”, estes são constituídos por um vasto léxico. Ora, esta característica permite que este tipo de texto seja utilizado para alavancar o contacto com o capital lexical, visando a aprendizagem do léxico e das relações entre palavras, nomeadamente, a construção de campos lexicais. Por conseguinte, o texto expositivo, para além de informar os leitores sobre determinado tema, deve ser utilizado como expensor do universo linguístico dos leitores, estimulando a compreensão textual e o raciocínio crítico.

Globalmente, a superestrutura expositiva é composta pela introdução, em que é apresentado o tema, seguida do desenvolvimento, que inclui os conteúdos que permitem informar o leitor sobre o encadeamento do tema, através da explicação, exemplificação, análise e descrição e, por fim, poderá ser feita uma conclusão (opcional), em que se sintetiza o tema desenvolvido, remetendo para a ideia exposta na introdução (Decker, 2006).

No estudo que desenvolvi foram usados textos expositivos não prototípicos, na medida em que, apesar de predominantemente expositivos, integraram ainda sequências narrativas e dialogais, tendo o autor estabelecido um diálogo entre as personagens e com o próprio leitor, levando-o a realizar uma introspeção sobre a interação que ocorre.

Em suma, os vários conceitos supracitados neste capítulo contribuem para a compreensão e análise deste estudo e ao mesmo tempo subjazem às opções tomadas para a planificação e avaliação da investigação desenvolvida.

## 7. METODOLOGIA

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo contempla as opções metodológicas que sustentaram a prática do decurso da investigação. Numa primeira parte, apresenta-se a caracterização do contexto e dos participantes. Já na segunda parte, encontram-se as opções metodológicas quanto às técnicas e métodos de recolha e análise de dados, bem como os instrumentos elaborados e o design da investigação. Por último, apresentam-se os princípios éticos subjacentes ao processo de investigação.

## **7.1. Caracterização do contexto e dos participantes**

O presente estudo foi desenvolvido num contexto de intervenção com uma turma do 4.º ano de escolaridade, com alunos com idades compreendidas entre os nove e os 11 anos. Esse contexto é uma IPSS, orientada pelo modelo pedagógico do MEM, como já referido anteriormente no ponto 2. da primeira parte do presente relatório.

A turma integrava três alunos abrangidos pelo Decreto-Lei N.º 54/2018, com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão. Um dos alunos tinha dislexia, outro distrofia muscular e outro PHDA. Todos os alunos contribuíram e participaram na investigação, com exceção do aluno com PHDA, que faltava regularmente às aulas, devido ao acompanhamento médico de que necessitava. Desse modo, e em concordância com a PC, decidimos não integrar o aluno no estudo, pois o mesmo quase nunca participaria, perfazendo, assim, um total de 20 alunos incluídos no estudo.

## **7.2. Opções metodológicas**

### **7.2.1. Natureza do estudo**

O presente estudo apresenta como objetivos (i) Aferir o inter-relacionamento entre a compreensão leitora e a construção de redes lexicais e semânticas entre palavras na leitura e na escrita; (ii) Compreender o papel do conhecimento lexical e semântico desenvolvido em situações de leitura e escrita na compreensão e na aplicação de conceitos histórico-geográficos e (iii) Verificar a influência de uma sequência didática centrada no enriquecimento lexical e semântico na compreensão e explicitação de conceitos histórico-geográficos.

Deste modo, na investigação realizada foram incorporadas e analisadas variáveis relacionadas com a compreensão da leitura, as relações lexicais e semânticas entre

palavras (equivalência/ oposição, hierarquia, inclusão, campo lexical e família de palavras) e a compreensão e explicitação de conceitos histórico-geográficos.

De acordo com o objeto de estudo e as finalidades deste, a investigação delineada assenta numa metodologia de natureza predominantemente qualitativa, organizada segundo princípios de investigação- ação (IA). Por consequência, este estudo pressupõe duas atitudes, nomeadamente, a investigação e a ação. Ao mesmo tempo, o estudo segue uma lógica de análise de informação indutiva, uma vez que se parte de dados específicos para se chegar a uma conclusão geral. Por ser um estudo de cariz indutivo, é visto como “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.293).

De acordo com Leite (2003), “a investigação-ação constitui uma metodologia que pretende enfrentar uma situação, ou um problema real, num diálogo constante com essa realidade para que possa compreendê-la e ir encontrando os melhores caminhos ou soluções” (p.103). Deste modo, a investigação-ação implica todos os intervenientes no processo e por isso, o investigador não deve ser visto como um agente externo, uma vez que investiga com os intervenientes e em prol da melhoria da realidade dos mesmos. Assim sendo, o estudo enquadra-se nesta metodologia, na medida em que as várias etapas que o traçaram, bem como as estratégias e atividades delineadas, visaram a reflexão e a melhoria da compreensão da leitura e da aprendizagem de conceitos dos alunos em HGP.

O processo de investigação-ação organiza-se em quatro fases, (i) diagnóstico do problema; (ii) construção do plano de ação; (iii) aplicação do plano de ação e, por fim, (iv) reflexão, interpretação e integração dos resultados (Sousa e Baptista, 2014).

Posto isto, na primeira fase, foi identificado o problema do grupo, mais precisamente, a aquisição de noções e conceitos de História e Geografia de Portugal e a mobilização de relações lexicais e semânticas no processo de compreensão de textos. Na segunda fase, planeou-se um conjunto de ações que visavam responder ao problema, nomeadamente, a aplicação de laboratórios gramaticais, que, conseqüentemente, ajudariam na resolução dos guiões de exploração. Os laboratórios gramaticais contemplavam as relações entre palavras ao nível lexical e semântico e, previsivelmente, permitiam a melhoria da compreensão leitora, que, por sua vez, levaria à aquisição de noções e conceitos histórico-geográficos. A terceira fase, a fase da execução, concretizou-

se pela aplicação dos laboratórios e guiões. Por fim, a quarta fase, a fase da avaliação e reflexão sobre os resultados, correspondeu à análise dos laboratórios e guiões de exploração, e posterior reflexão.

Apesar de este estudo ser predominantemente qualitativo, concilia técnicas e procedimentos de análise de natureza mista, uma vez que foi feita uma análise categorial (metodologia qualitativa) e, por outro lado, uma análise estatística (metodologia quantitativa). Por conseguinte, ambas as metodologias serão utilizadas de forma complementar.

### **7.2.2. Métodos e técnicas de recolha de dados**

Para o desenvolvimento deste estudo foram utilizadas várias técnicas qualitativas de recolha de dados, nomeadamente, a observação direta participante e a análise documental. As mesmas foram utilizadas no decurso de toda a prática pedagógica com a turma.

A observação direta participante pressupõe um acompanhamento diário dos alunos e do envolvimento dos mesmos nas tarefas. Nesta situação, “o pesquisador parte das observações do comportamento verbal e não verbal dos participantes, do seu meio ambiente, das anotações que ele mesmo fez quando em campo, de áudio e vídeo disponíveis, entre outros” (Vilelas, 2009, p. 298), para sustentar esta técnica de recolha de informação. Por conseguinte, ao longo da intervenção fui realizando notas de campo diárias (cf. ANEXO H) sobre as intervenções dos alunos. Estas notas de campo tinham como objetivo registar informação sobre a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades. De acordo com Patton (1990), as notas de campo são utilizadas pelo investigador numa perspetiva de melhorar e enriquecer a compreensão do estudo.

De modo a complementar a observação direta, também foram recolhidos dados em suporte papel, designadamente os Laboratórios Gramaticais, um Guião Diagnose (cf. ANEXO I), um Guião Intermédio (cf. ANEXO J) e um Guião Final (cf. ANEXO K), resolvidos pelos alunos.

Os laboratórios aplicados foram selecionados de livros publicados e incidiram, mais precisamente, em: (i) Família de Palavras- Prefixos e Sufixos (Estrela & Ferreira, 2019, pp. 50-53) (cf. ANEXO L); (ii) Família de Palavras (Estrela & Ferreira, 2021, pp.

54-55) (cf. ANEXO M); (iii) Sinónimos e Antónimos (Estrela & Ferreira, 2021, pp. 48-50 ) (cf. ANEXO N); (iv) Campo Lexical (Estrela & Ferreira, 2021, pp. 51-53) (cf. ANEXO O) e por último, (v) Hierarquia Parte-Todo (Estrela & Ferreira, 2021, pp. 56-58 ) (cf. ANEXO P). Estes continham questões de resposta fechada. Já os guiões implementados continham questões de resposta aberta e fechada.

Os laboratórios gramaticais continham, como referido, questões de resposta fechada e curta e tinham como finalidade subjacente a construção de conhecimentos sobre as relações lexicais e semânticas-alvo. Pela dificuldade na gestão do tempo com a PC, os alunos realizavam os laboratórios gramaticais durante o TEA. Aquando da execução dos mesmos, os alunos podiam consultar a gramática e/ou dicionário, assim como os *posters* afixados na sala de aula. Duarte (2008), refere que os laboratórios gramaticais se encontram divididos em várias etapas. A primeira etapa compreende a formulação de questões e apresentação dos dados. Seguidamente, passa-se à observação dos dados, bem como à formulação, testagem e validação das hipóteses. Numa terceira etapa, aplicam-se exercícios de treino. Na última etapa, procede-se à avaliação da aprendizagem. Por conseguinte, todos os laboratórios aplicados na turma cumpriam as várias etapas mencionadas.

A metodologia didática *laboratório gramatical* permite que os alunos realizem tarefas de manipulação linguística e, por outro lado, que o processo de ensino-aprendizagem não se centre somente no produto final, uma vez que, os alunos realizavam os laboratórios de acordo com o seu ritmo de trabalho. Concomitantemente, a orientação e seleção, adaptação ou construção pelo professor dos laboratórios contribuiu para a aquisição de conhecimento gramatical dos alunos. Assim, os laboratórios gramaticais são vistos segundo Duarte (2008), como uma ferramenta que estimula o papel ativo dos alunos na própria aprendizagem.

Estrela (2017) reitera que se deve partir do conhecimento que os alunos detêm sobre a língua, para depois refletir com o grupo e, por fim, explicitar e sistematizar as regras sobre o funcionamento da mesma. Contudo, as etapas mencionadas não puderam ser executadas com o devido pormenor, principalmente a sistematização, pois no final da sequência didática deveria ter sido realizado um trabalho síntese conjunto para sistematizar as relações lexicais e semânticas abordadas, bem como a

definição/mobilização de conceitos histórico-geográficos. Primeiramente, foi aplicado o Guião Diagnose, que permitiu aferir os conhecimentos dos alunos acerca das relações lexicais e semânticas entre palavras, bem como o conhecimento sobre alguns dos conceitos histórico-geográficos. Depois, procedeu-se à aplicação dos laboratórios gramaticais, mas as relações entre palavras abordadas nos mesmos não foram alvo de uma sistematização, em grande grupo pela dificuldade na gestão de tempo. Não obstante, ressalva-se que os próprios laboratórios integram uma etapa final de avaliação e sistematização final. E, mais tarde, foram aplicados os Guiões Intermédio e Final.

Os guiões de exploração foram executados em vários momentos da intervenção, nomeadamente, no início (cf. ANEXO I), a meio da intervenção (cf. ANEXO J) e no final (cf. ANEXO K) da mesma. A aplicação dos guiões nos três momentos permitiu aferir se ocorreram mudanças nos conhecimentos e domínios dos conceitos pelos alunos em HGP. A resolução dos guiões foi feita individualmente por todos os alunos, com exceção dos alunos que estavam ao abrigo do Decreto-Lei N.º 54/2018, que realizaram os guiões com o meu auxílio.

Os guiões de exploração estavam divididos em várias partes. No Guião Diagnose (cf. ANEXO I), primeiramente, apresentava-se uma breve relação entre conceitos e definições das relações entre palavras; depois, seguia-se um excerto (texto expositivo não prototípico) adaptado da obra “As origens de Portugal”, de Rómulo de Carvalho; posteriormente, apresentava-se um conjunto de exercícios sobre as várias relações entre palavras, e no fim, era solicitada a definição do conceito de rei. No Guião Intermédio (cf. ANEXO J), primeiramente, apresentava-se uma compilação de textos provenientes de várias fontes literárias; seguiam-se algumas questões de interpretação textual; depois, apresentava-se um conjunto de exercícios sobre as várias relações entre palavras e por fim, solicitava-se aos alunos que redigissem um parágrafo sobre a 1.ª Dinastia. O terceiro e último guião, o Guião Final (cf. ANEXO K), era constituído por um excerto (texto expositivo não prototípico) adaptado da obra “As origens de Portugal”, de Rómulo de Carvalho; em seguida, pedia-se aos alunos que explicassem o processo de sucessão de um rei e o significado da expressão “rei morto, rei posto”; depois, seguiam-se exercícios acerca das relações entre palavras e, por fim, pedia-se aos alunos que construíssem um parágrafo utilizando as palavras “sucessão”, “coroação” e “aclamação”.

### **7.2.3. Técnicas de tratamento e análise de dados**

De forma a analisar os dados recolhidos para o presente estudo, nomeadamente as respostas aos Laboratórios Gramaticais (cf. ANEXOS M, N, O, P) e aos Guiões de Exploração (cf. ANEXOS I, J, K), a técnica de análise mais presente é a análise de conteúdo. A análise de conteúdo é aplicada na análise de palavras e textos, sendo, por isso, um método de análise qualitativo. Bardin (1977), define a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto de comunicação” (p. 19).

Deste modo, foram criadas categorias que facilitaram a análise qualitativa dos dados, nomeadamente:

- (i) Identificação de relações lexicais e semânticas;
- (ii) Produção de redes lexicais e semânticas;
- (iii) Mobilização de conhecimentos sobre redes lexicais e semânticas para a escrita;
- (iv) Definição de conceitos histórico-geográficos.

A categorização define-se pelo agrupamento de elementos que detêm características comuns. Para a categorização ser bem-sucedida, esta deve, segundo Bardin (2011) e Esteves (2006), contemplar várias qualidades, tais como, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade. Para garantir a homogeneidade, a dimensão de análise deve examinar somente uma categoria; a pertinência remete para as intenções do estudo e do investigador; a objetividade e fidelidade quando cumpridas garantem a não distorção dos resultados e no final, a produtividade é verificada pelas inferências que se retiram dos resultados.

Por outro lado, tal como referido no ponto 7.2.1., a análise dos dados recolhidos não será apenas qualitativa, mas também quantitativa, uma vez que, alguns dados se vão traduzir estatisticamente através de tabelas de frequência e percentagens.

### **7.3. Design da intervenção**

O design da intervenção foi, como referido, organizado em quatro etapas: (i) aplicação do Guião Diagnose (ii) execução dos Laboratórios Gramaticais; (iii) aplicação do Guião Intermédio; e por fim, (iv) aplicação do Guião Final.

Na tabela 2, encontra-se o Plano de Ação do estudo. O mesmo contém as atividades definidas, os objetivos, estratégias/recursos, os instrumentos de avaliação e a calendarização.

**Tabela 2**

*Plano de Ação*

<b>Atividade</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias/Recursos</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Data das sessões</b>
Guião Diagnose	Aferir os conhecimentos dos alunos sobre redes lexicais e semânticas, no relacionamento com conceitos histórico-geográficos.	- Guião Diagnose (Anexo I)	Produtos dos alunos; Grelhas de observação (Anexo Q)	26 de abril
Laboratórios gramaticais	Construir/ aprofundar conhecimentos dos alunos sobre as relações lexicais e semânticas entre palavras.	-Laboratório Família de Palavras- Prefixos e Sufixos (Anexo L); -Laboratório Família de Palavras (Anexo M); -Laboratório Sinónimos e Antónimos (Anexo N); - Laboratório Campo Lexical (Anexo O); -Laboratório Hierarquia Parte- Todo (Anexo P)	Produtos dos alunos; Grelhas de observação (Anexo Q)	16 e 17 de maio
Guião Intermédio	Aferir o nível de compreensão leitora dos alunos.  Aferir os conhecimentos dos alunos sobre redes	- Guião Intermédio (Anexo J)	Produtos dos alunos; Grelhas de observação (Anexo Q)	18 de maio

	lexicais e semânticas, no relacionamento com conceitos histórico-geográficos.			
Guião Final	Aferir os conhecimentos dos alunos sobre redes lexicais e semânticas, no relacionamento com conceitos histórico-geográficos.  Verificar o impacto da sequência didática na construção de conhecimento nos alunos.	-Guião Final (Anexo K)	Produtos dos alunos; Grelhas de observação (Anexo Q)	29 de maio

#### 7.4. Princípios éticos do processo de investigação

O estudo desenvolvido e agora apresentado seguiu os princípios éticos e as linhas orientadoras do processo de investigação definidos nos documentos Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) e Código de Conduta Ética na Investigação (CIED).

A presente investigação decorreu no horário letivo da turma e teve em consideração todas as propostas e exigências da PC. Importa referir que, antes da mesma ser concretizada, foi explicada a todos os participantes, garantindo o seu anonimato, bem como o anonimato institucional.

Os dados recolhidos para o estudo foram preservados de modo a manter a autenticidade das respostas dos participantes e a precisão nos materiais construídos. Por outro lado, na divulgação dos resultados nos guiões de exploração, manteve-se o anonimato, a confidencialidade e integridade das respostas dos alunos (Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 2014).

Tal como defende o CIED, os princípios de qualquer investigação devem ser preservados garantindo a dignidade, a segurança e o bem-estar dos participantes, assim como salvaguardar a sua reputação e direitos.

Por conseguinte, neste estudo, foram considerados todos os princípios mencionados anteriormente, de modo a resguardar o anonimato dos participantes e o bem-estar dos mesmos.

## 8. RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo apresentam-se os resultados obtidos com o estudo, de acordo com os objetivos gerais da investigação:

1. Aferir o inter-relacionamento entre a compreensão leitora e a construção de redes lexicais e semânticas entre palavras na leitura e na escrita;
2. Compreender o papel do conhecimento lexical e semântico desenvolvido em situações de leitura e escrita na compreensão e na aplicação de conceitos histórico-geográficos;
3. Verificar a influência de uma sequência didática centrada no enriquecimento lexical e semântico na compreensão e explicitação de conceitos histórico-geográficos.

Para uma maior compreensão dos resultados do estudo, estes serão apresentados de forma categorial, isto é, serão analisados em quatro categorias distintas: (i) Identificação de relações lexicais e semânticas; (ii) Produção de redes lexicais e semânticas; (iii) Mobilização de conhecimentos sobre redes lexicais e semânticas para a escrita; e por fim, (iv) Definição de conceitos histórico-geográficos. Tais categorias relacionam-se naturalmente com os objetivos do estudo (Tabela 3).

**Tabela 3**

*Categorias e subcategorias de análise dos resultados*

Categorias	Identificação de relações lexicais e semânticas	Produção de redes lexicais e semânticas	Mobilização de conhecimentos sobre redes lexicais e semânticas para a escrita	Definição de conceitos histórico-geográficos
Subcategorias	Relação de sinonímia/antonímia			
	Campo lexical			
	Família de palavras			
	Relação de hierarquia			
	Relação parte-todo			

## 8.1. Análise dos resultados

**8.1.1. Objetivo de investigação 1:** *Aferir o inter-relacionamento entre a compreensão leitora e a construção de redes lexicais e semânticas entre palavras na leitura e na escrita*

De modo a analisar os resultados do estudo face a este objetivo, foi necessário correlacionar o nível de compreensão leitora com o conhecimento e o uso de redes lexicais e semânticas. Para o efeito, foram analisadas as resoluções dos alunos no Guião Intermédio (cf. ANEXO J), cruzando-se as respostas às questões 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 (compreensão da leitura) com as respostas às questões 9, 10, 11, 12, 13 e 13.1 (relações lexicais e semânticas entre palavras).

Para avaliar a compreensão leitora é necessário considerar várias das categorias que a integram, pois é através dessas que os alunos constroem o sentido do texto e as relações presentes nesse. Assim, as questões selecionadas neste guião contemplaram os níveis de compreensão literal (questões 2, 4, 5 e 8); de paráfrase e reorganização de informação (questão 3); de compreensão literal e compreensão crítica/justificação (questão 6); e de reorganização de informação (questão 7). Em seguida, apresenta-se a tabela 4 que contém os resultados nas categorias supramencionadas, bem como a percentagem de sucesso atingida em cada uma das questões.

**Tabela 4**

*Análise dos resultados da compreensão leitora*

Alunos	Questões	2	3	4	5	6	7	8	Total 100 %
	Total (%)	12	11	14	14	16	15	18	
1		12	0	14	7	16	15	18	82
		12	11	14	7	8	15	18	85
2		12	11	14	14	8	15	18	92
3		12	11	14	14	8	15	18	92
4		12	11	14	7	8	15	18	85
5		12	0	7	7	0	15	18	59
6		12	0	14	7	8	3	18	62
7		12	11	14	7	16	9	18	87
8		12	0	14	14	8	9	18	75
9		12	0	14	14	8	6	18	72
10		12	0	14	7	8	9	18	68
11		12	0	14	7	16	6	18	73
12		12	11	14	14	16	15	18	100
13		12	11	14	14	0	15	18	84
14		12	0	14	7	8	6	18	65
15		12	11	14	14	8	15	18	92
16		12	11	7	14	8	6	18	76
17		12	11	14	14	8	15	18	92
18		12	11	14	14	8	15	18	92
19		12	11	14	14	16	12	18	97
20		12	11	14	14	16	15	18	100

<b>Percentagem de sucesso</b>	100%	60%	90%	55%	30%	55%	100%
<b>Níveis de compreensão leitora</b>	Compreensão literal	Paráfrase e reorganização de informação	Compreensão literal	Compreensão literal	Compreensão literal e compreensão crítica/justificação	Reorganização de informação	Compreensão literal

A compreensão literal pressupõe a identificação da informação que se encontra no texto (Català et. al., 2005). Como se pode deduzir pela leitura da tabela, as questões que compreendem esta categoria foram, de um modo geral, resolvidas com sucesso.

Na questão 2, todos os alunos conseguiram identificar, reorganizar e parafrasear as informações necessárias, dispersas pelo texto, havendo, portanto, uma taxa de sucesso de 100%.

Na questão 4, que envolvia a compreensão literal, apenas dois alunos não selecionaram todas as afirmações corretas, o que resultou numa percentagem de sucesso de 90%.

Na questão 5, todos os alunos identificaram corretamente pelo menos uma ação exercida pelo rei, no entanto, apenas onze alunos identificaram duas ações, que era o pretendido, resultando assim numa taxa de sucesso de 55%. Apesar destas ações se apresentarem juntas no mesmo parágrafo, nove alunos consideraram apenas uma delas, o que se poderá justificar por alguma distração ou dificuldades na compreensão do enunciado por parte dos alunos.

A questão 6 envolvia a categoria de compreensão literal e admitia a compreensão crítica/justificação. A compreensão crítica/justificação requer que o leitor assuma uma posição (crítica/justificação) relativamente ao texto (Català et. al., 2005). Nesta questão, dezoito alunos conseguiram indicar o cognome do rei, contudo, desses dezoito apenas seis conseguiram justificar assertivamente a escolha do cognome, o que corresponde a uma percentagem de sucesso de apenas 30%. Através das respostas analisadas pode-se afirmar que, a quase totalidade dos alunos identificou o cognome do rei D. Dinis, todavia, o mesmo não se verificou quando os alunos tiveram de justificar o cognome atribuído. Assim, confirmou-se que foram poucos os alunos que compreenderam e retiraram do texto a justificação correta. Alguns alunos afirmaram que a escolha do cognome foi feita “(...) porque ficou conhecido por ter o maior reinado”, outros “(...) porque o rei era

lavrador” e ainda “(...) porque promoveu a criação de feiras francas e os comerciantes não pagavam impostos”. Todos estes exemplos podem ser categorizados como “incorretos”; apesar de o primeiro e terceiro exemplos serem verídicos, não foi devido a esses que se justificou a escolha do cognome do rei D. Dinis; o segundo exemplo, está também incorreto, pois o rei não era quem lavrava as terras.

A última questão, questão 8, também pressupunha a compreensão literal. Esta questão foi resolvida corretamente por todos os alunos, uma vez que, apenas tinham de identificar os cognomes de todos os reis da 1.<sup>a</sup> Dinastia.

Conclui-se então que, ao nível da compreensão literal, os alunos foram capazes de identificar as informações no texto e aplicá-las corretamente. Contudo, quando foi necessário justificar a escolha do cognome os alunos tiveram algumas dificuldades, apresentando justificações incorretas ou não apresentando nenhuma justificação, o que demonstra uma compreensão deficitária do texto lido.

A questão 3 compreendia a paráfrase e a reorganização da informação. A paráfrase é a capacidade que um aluno tem de interpretar um texto, escrevendo as respostas com as próprias palavras, sem alterar o sentido do mesmo (Garcia, 1976). A reorganização da informação remete para a realização de raciocínios indutivos ou dedutivos, de acordo com o que foi lido. Por conseguinte, nesta questão apenas 60% dos alunos obtiveram a classificação máxima (taxa de sucesso), pois os restantes 40% não conseguiram explicar de que forma se sucediam os reis na 1.<sup>a</sup> Dinastia. Os alunos que obtiveram sucesso nesta questão utilizaram a paráfrase, uma vez que, explicaram o critério utilizado para a sucessão no trono mobilizando as próprias palavras, como é exemplo “Ia sempre de pai para filho, de irmão para irmão e sempre assim. Era o irmão mais velho e quando o irmão mais velho morria o mais novo ou o do meio ia para o trono.”.

Por último, a questão 7 envolvia reorganização da informação. Nesta questão foram apresentadas aos alunos cinco afirmações e estes deveriam classificá-las como verdadeiras ou falsas. Apenas onze alunos classificaram corretamente todas as afirmações, resultando numa percentagem de sucesso de 55%; um aluno classificou corretamente quatro afirmações, o que corresponde a 5% da turma; três alunos classificaram corretamente três afirmações perfazendo 15% da totalidade; quatro alunos classificaram corretamente duas afirmações, o que corresponde a 20%; e por fim, um

aluno classificou corretamente uma afirmação, resultando numa percentagem de 5% da totalidade do grupo.

Por conseguinte, e tendo por base a análise dos resultados efetuada anteriormente, é possível situar o nível de compreensão leitora da turma. Para avaliar a compreensão leitora dos alunos, foi criada uma escala com quatro níveis associados a uma classificação qualitativa. Os alunos que alcançaram entre 0% a 49% foram classificados com Insuficiente; os alunos que alcançaram entre 50% a 69% foram classificados com Suficiente; os alunos cuja avaliação foi entre 70% e 89% foram classificados com Bom e por último, os que atingiram entre 90% a 100% foram classificados com Muito Bom.

**Tabela 5**

*Nível de compreensão leitora da turma*

<b>Classificação</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Percentagem Relativa</b>
Insuficiente	0	0%
Suficiente	4	20%
Bom	9	45%
Muito Bom	7	35%
<b>Total</b>	20	100%

Assim, de acordo com a tabela 5, resultante da análise cuidada das respostas dos alunos às questões, verifica-se que o nível de compreensão leitora da turma encontra-se maioritariamente no nível Bom (45%) e 35% dos alunos encontram-se no nível Muito Bom, isto é, 80% dos alunos situam-se entre o nível Muito Bom. A estes podemos ainda juntar 20% dos alunos que se situam no nível Suficiente. Isto significa que, a compreensão leitora dos alunos, de um modo geral é muito positiva, pois o desempenho revelado nas questões que contemplavam as várias categorias de compreensão leitora foi positivo, tendo havido somente uma categoria com valor insuficiente (30%), que se deveu à dificuldade na formulação de uma justificação.

Tal como mencionado anteriormente, no capítulo 6, segundo Costa-Pereira e Sousa (2017), é através do processo de compreensão leitora que os alunos percebem e

manipulam “ideias e conceitos” subjacentes num texto. Ao mesmo tempo, esperava-se que os alunos se fossem apropriando igualmente das relações lexicais e semânticas presentes no texto, para depois as mobilizarem nas questões seguintes, que envolviam a identificação e a construção de redes lexicais e semânticas na leitura e na escrita.

Para analisar a relação “Sinónimos e Antónimos”, foram investigadas as questões 9 e 10 do guião. Na questão 9, os alunos tinham de transcrever do texto um sinónimo para as palavras fornecidas e na questão 10 tinham de transcrever um antónimo. Para proceder à análise das respostas dos alunos, foi estabelecida uma escala composta por dois níveis, nomeadamente, o nível 2 que significa “Identifica do texto a palavra correta” e o nível 1 “Não identifica do texto a palavra correta”. As tabelas seguintes, tabela 6 e 7, mostram os resultados alcançados pelos alunos segundo a escala criada.

**Tabela 6**

*Análise dos resultados “Sinónimos” (questão 9)*

<b>Escala</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Percentagem Relativa</b>
<b>Nível 2</b>	19	95%
<b>Nível 1</b>	1	5%
<b>Total</b>	20	100%

Como se pode verificar na tabela 6, encontramos 95% dos alunos a conseguirem identificar os sinónimos corretos para as palavras apresentadas e, ao mesmo tempo, a estabelecerem uma relação entre os conceitos histórico-geográficos, sendo capazes de identificar os sinónimos de “rei” e “reunião”. Apenas um aluno atingiu o nível 1, ou seja, não identificou os sinónimos corretos. Este aluno apresentou os antónimos das palavras fornecidas, logo, não foi capaz de identificar os traços semânticos das mesmas, neste caso a relação de sinonímia.

Na relação “Antónimos”, perante os resultados apresentados na tabela 7, é possível afirmar que houve uma dispersão nos mesmos, ou seja, apenas doze alunos (60%) conseguiram transcrever do texto os antónimos corretos.

**Tabela 7**

*Análise dos resultados “Antónimos” (questão 10)*

<b>Escala</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Percentagem Relativa</b>
<b>Nível 2</b>	12	60%
<b>Nível 1</b>	8	40%
<b>Total</b>	20	100%

Uma vez que, na relação de sinonímia não houve uma dispersão nos resultados, comparando-os com os obtidos na relação de antonímia, pode-se deduzir que os alunos sabiam distinguir as duas relações, porém, tiveram dificuldades em encontrar os antónimos corretos no texto. Assim, na relação de antonímia os resultados foram díspares, tendo havido alunos que apresentaram palavras que não constavam no texto.

Neste caso concreto, a identificação de antónimos foi mais difícil do que a de sinónimos para alguns alunos, o que se poderá justificar por uma maior dificuldade na antonímia ou pela escolha das palavras cujos antónimos foram solicitados, que poderão ter colocado maiores dificuldades aos alunos.

Para a relação “Campo Lexical” foi analisada a questão 11, em que foi solicitado aos alunos a construção do campo lexical de “rei”, sendo que duas das palavras identificadas deveriam ser retiradas do texto. Para proceder à análise das respostas foi adotada uma escala composta por três níveis. O nível 3 corresponde a “Identifica 4 a 6 palavras corretas”, o nível 2 a “Identifica 1 a 3 palavras corretas” e por último, o nível 1 a “Não identifica nenhuma palavra correta”. A tabela 8 que se segue, mostra os resultados obtidos pelos alunos de acordo com a escala criada.

**Tabela 8**

*Análise dos resultados “Campo Lexical”*

<b>Escala</b>	<b>Parâmetros</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Percentagem Relativa</b>
---------------	-------------------	----------------------------	-----------------------------

<b>Nível 3</b>	Identifica 6 palavras	14	70%
	Identifica 5 palavras	0	0%
	Identifica 4 palavras	2	10%
<b>Nível 2</b>	Identifica 3 palavras	2	10%
	Identifica 2 palavras	0	0%
	Identifica 1 palavra	0	0%
<b>Nível 1</b>	Não identifica nenhuma palavra	2	10%
<b>Total</b>		20	100%

Como se pode observar na tabela 8, verificou-se que dezasseis alunos atingiram o nível 3, o que demonstra que foram capazes de identificar entre 4 a 6 palavras corretas; contudo, desses dezasseis alunos, somente catorze identificaram todas as palavras, o que corresponde a uma percentagem de sucesso de 70% na relação “Campo Lexical”. Ainda neste nível, dois alunos identificaram apenas quatro palavras corretas. Já no nível 2, dois alunos identificaram duas palavras corretas, apresentando por isso, palavras inadequadas para a construção do campo lexical, como por exemplo, “reizão”, “reizinho” e “rainhazinha”. No nível 1, dois alunos não identificaram nenhuma palavra, uma vez que, não realizaram o exercício. Pode-se concluir que, a percentagem de sucesso atingida nesta questão foi bastante elevada.

Para a relação “Família de Palavras” foi analisada a questão 12 do guião, em que os alunos tinham de modificar o nome que era dado, para que o mesmo pertencesse à família de palavras. Para analisar esta questão foi criada uma escala composta por quatro níveis, nomeadamente, o nível 3 “Identifica corretamente todas as palavras”, o nível 2 “Identifica corretamente duas palavras”, o nível 1 “Identifica corretamente uma palavra” e o nível 0 “Não identifica nenhuma palavra”. Assim, a tabela 9, mostra os resultados obtidos pelos alunos de acordo com a escala criada.

**Tabela 9**

*Análise dos resultados “Família de Palavras”*

<b>Escala</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Percentagem Relativa</b>
---------------	----------------------------	-----------------------------

<b>Nível 3</b>	8	40%
<b>Nível 2</b>	6	30%
<b>Nível 1</b>	2	10%
<b>Nível 0</b>	4	20%
<b>Total</b>	20	100%

De acordo com a tabela 9, é possível aferir que houve alguma dispersão nos resultados obtidos, o que pressupõe que os alunos tiveram dificuldade na resolução desta questão.

O nível 3, foi alcançado por oito alunos, representando uma taxa de sucesso de 40%, ou seja, menos de metade dos alunos conseguiram identificar a família de palavras dos nomes apresentados. O nível 2 foi obtido por seis alunos, ou seja, estes alunos apenas identificaram corretamente duas palavras. O nível 1 foi atingido por dois alunos, sendo que estes identificaram corretamente uma palavra. E por fim, o nível 0, foi obtido por quatro alunos, o que corresponde a 20% da turma.

Todos os alunos que atingiram os níveis 2, 1 e 0 apresentaram palavras incorretas como “Joaõzito”, “Fernandito”, “Afonsinho”, “Joãozinho” e “Fernandosinho”. Pode-se concluir então que, 60% dos alunos não conseguiram identificar corretamente a família de palavras dos nomes apresentados, tendo recorrido ao uso dos diminutivos destes. Uma vez que, os diminutivos e aumentativos, são, de acordo com o *Dicionário Terminológico*, flexões da mesma palavra, não foram considerados como resposta. Assim, a flexão em grau dos nomes foi excluída e por isso, não considerada como resposta certa. Por outro lado, pode-se concluir também que, como a família de palavras destes nomes não constava no texto, os alunos não puderam apoiar-se no mesmo para resolver a questão.

Para a relação “Parte-Todo” foram analisadas, separadamente, as questões 13 e 13.1. Na questão 13, os alunos tinham de riscar um intruso em dois conjuntos de palavras e na questão 13.1. tinham de classificar cinco afirmações sobre esta relação como verdadeiras ou falsas.

Para analisar a questão 13 foi criada uma escala constituída por dois níveis, o nível 2 “Identifica os intrusos” e o nível 1 “Não identifica os intrusos”. Na tabela 10, podem-se observar os resultados obtidos pelos alunos, de acordo com a escala criada.

**Tabela 10**

*Análise dos resultados “Parte-Todo” (questão 13)*

<b>Escala</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Percentagem Relativa</b>
<b>Nível 2</b>	18	90%
<b>Nível 1</b>	2	10%
<b>Total</b>	20	100%

Pela leitura da tabela 10, comprova-se uma percentagem de sucesso de 90%, o que significa que quase todos os alunos riscaram os intrusos corretos dos dois conjuntos de palavras. Nas duas respostas situadas no nível 1, os alunos riscaram mais do que um intruso por cada conjunto, logo não conseguiram identificar corretamente as palavras que não constituíam a parte de um todo, pois riscaram mais do que uma palavra.

Para a questão 13.1, a escala utilizada continha três níveis, nomeadamente, o nível 3 “Identifica corretamente 3 ou 4 afirmações”, o nível 2 “Identifica corretamente 1 ou 2 afirmações” e por último, o nível 1 “Não identifica corretamente nenhuma afirmação”. A tabela 11 mostra os resultados obtidos pelos alunos, seguindo a escala criada.

**Tabela 11**

*Análise dos resultados “Parte-Todo” (questão 13.1.)*

<b>Escala</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Percentagem Relativa</b>
<b>Nível 3</b>	16	80%
<b>Nível 2</b>	2	10%
<b>Nível 1</b>	2	10%
<b>Total</b>	20	100%

Analisando os resultados, tendo por base a tabela 11, pode-se verificar que dezasseis respostas se situaram no nível 3, que corresponde à correta identificação de todas as afirmações, resultando numa taxa de sucesso de 80%. Ou seja, estes alunos conseguiram identificar as relações de parte-todo, presentes nas afirmações e detetar se as mesmas eram verdadeiras ou falsas. Os restantes níveis foram atingidos por dois alunos cada um; nas respostas enquadradas no nível 2, os alunos erraram nas duas primeiras afirmações, trocando-as; e o nível 1 foi atribuído à não realização do exercício.

Estabelecendo uma comparação entre as duas questões, concluiu-se que a relação “Parte-Todo”, foi atingida com sucesso pelos alunos.

Em suma, a análise deste objetivo evidencia que, de um modo geral, os alunos alcançaram com sucesso todas as relações entre palavras mencionadas anteriormente. E, simultaneamente, esse sucesso deveu-se ao nível de compreensão leitora dos alunos, verificando-se uma relação clara entre esse e a construção de redes lexicais e semânticas.

### **8.1.2. Objetivo de investigação 2:** *Compreender o papel do conhecimento lexical e semântico desenvolvido em situações de leitura e escrita na compreensão e na aplicação de conceitos histórico-geográficos*

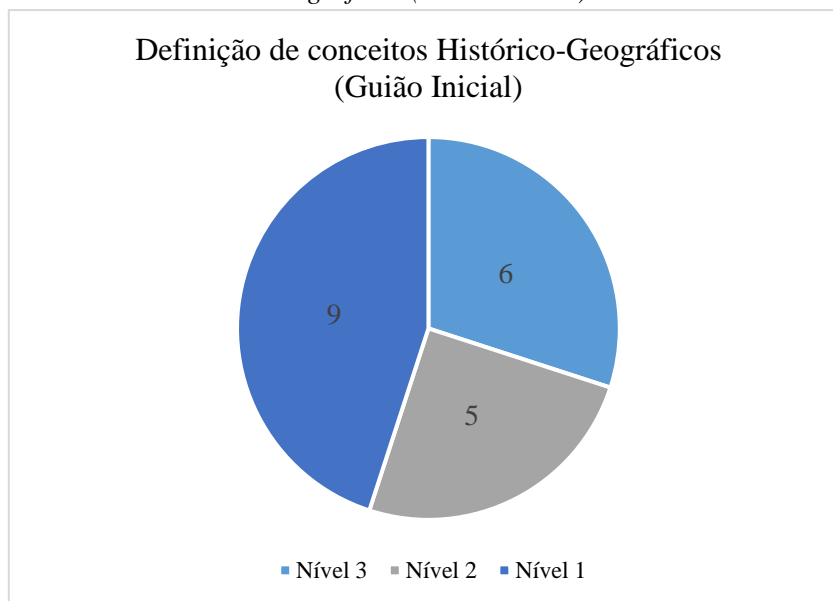
De modo a analisar o segundo objetivo de investigação, foram consideradas três questões presentes nos guiões, mais precisamente a questão 10 do guião diagnose (cf. ANEXO I), a questão 14 do guião intermédio (cf. ANEXO J) e a questão 9 do guião final (cf. ANEXO K).

Para *compreender o papel do conhecimento lexical e semântico desenvolvido em situações de leitura e escrita na compreensão e na aplicação de conceitos histórico-geográficos*, as variáveis analisadas e inter-relacionadas corresponderam à definição de conceitos histórico-geográficos e também à mobilização de relações lexicais e semânticas nesta operação. Por conseguinte, foi definida uma escala composta por três níveis nomeadamente, o nível 3 atribuído a “Define o(s) conceito(s), inclui todas as palavras requeridas e mobiliza relações lexicais e semânticas entre palavras”; o nível 2 “Define o(s) conceito(s), inclui algumas das palavras requeridas e estabelece relações incorretas entre palavras” e por fim, o nível 1 “Não define o(s) conceito(s) de forma adequada nem mobiliza as palavras requeridas ou estabelece relações entre palavras”.

Os gráficos circulares seguintes (figuras 1, 2 e 3) representam os níveis atingidos pelos alunos nos três momentos relativamente à capacidade de definição/explicação dos conceitos histórico-geográficos, estabelecendo relações lexicais e semânticas entre palavras, mobilizando o conhecimento construído.

**Figura 1**

*Definição de conceitos Histórico-Geográficos (Guião Inicial)*



No primeiro momento, os alunos tinham de definir “rei”. De acordo com a figura 1, apenas seis alunos conseguiram fazê-lo de forma adequada e mobilizar/relacionar outras palavras para a sua definição, situando-se as suas respostas, por isso, no nível 3, como, por exemplo, o aluno 4 apresentou “O rei é uma pessoa que tem um reino e que faz parte da família real. O rei faz as leis e manda no país.”. Nesta resposta, o aluno mobilizou várias relações lexicais e semânticas, nomeadamente a relação de semelhança-sinonímia (*rei-pessoa*), a relação de hierarquia (*rei* como hiperónimo de *reino*), a relação de parte-todo (*rei* é um merónimo de *reino*) e o campo lexical (*família real, leis*); por outro lado, o aluno identificou o poder político do rei, reconhecendo a concentração do poder no monarca (“faz as leis e manda no país”).

Cinco respostas foram enquadradas no nível 2, pois os alunos procederam à definição de “rei”, mas não estabeleceram relações corretas e coerentes com as restantes palavras que utilizaram, como, por exemplo, o aluno 6 “O rei é o governador do reino. O rei mandava em todos e fazia as leis e regras”. Neste exemplo, o aluno reconhece a concentração do poder no rei, mas mobiliza poucas relações lexicais e semânticas,

nomeadamente, uma relação de sinonímia (*rei- governador do reino*) e campo lexical (*leis e regras*).

Repare-se num outro exemplo: “O conceito de um rei é tratar do povo, governar os cavaleiros, toda a gente do reino, tratar da princesa e do príncipe”. Este aluno apresentou uma função do rei, contudo, não definiu o conceito, apesar de ter convocado várias palavras relacionadas entre si (campo lexical- várias palavras; família de palavras- rei, reino; parte-todo- elementos do reino).

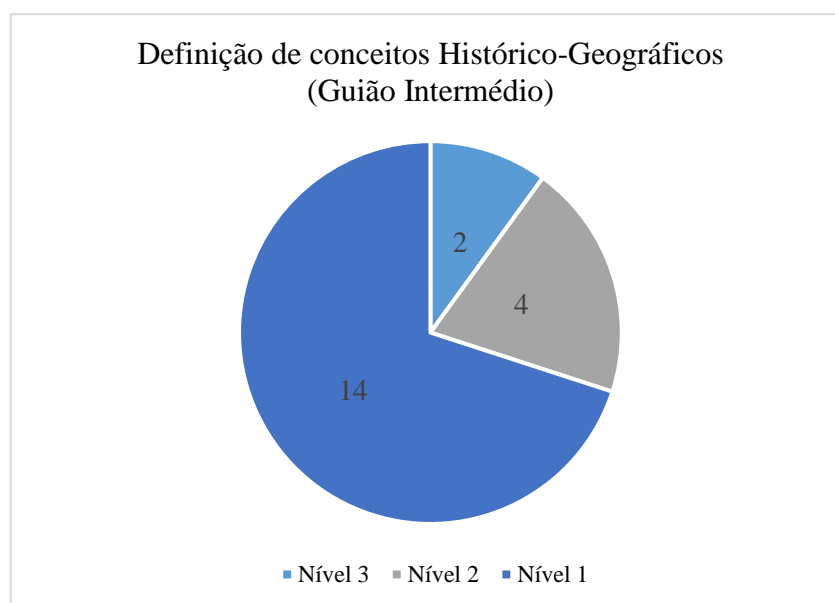
Nove alunos, cerca de quase metade da turma, apresentaram parágrafos balizados no nível 1. Apesar destes alunos terem mobilizado algumas palavras, não estabeleceram as relações corretas entre estas e também não definiram o conceito, como, por exemplo, “É leal, bondoso, simpático, tem ajuda, é o governador, tem coroa e manto.”. Dentro deste nível, foram vários os alunos que descreveram a aparência física do rei, outros copiaram excertos do texto e ainda deram a sua opinião pessoal sobre a organização do reino. Embora esta tenha sido a última questão a surgir no Guião Diagnose, a análise destas respostas aponta para uma fragilidade na mobilização de relações lexicais e semânticas para a escrita e para a explicitação de conhecimento na História de Portugal, o que pode dever-se à maior complexidade da transferência de conhecimento do que nas tarefas de reconhecimento, identificação e aplicação de conhecimento em tarefas mais fechadas e mais simples. Este último exercício era mais complexo ao nível cognitivo e das decisões e ações associadas à competência de escrita. Repare-se no exemplo do aluno 2, que realizou com sucesso todas as tarefas associadas à identificação e construção de redes lexicais e semânticas nas questões anteriores e que evidenciou dificuldade em mobilizar este conhecimento no último exercício, “Para mim o rei é quem comanda o povo que trata dos problemas mas ainda assim ele é muito ganancioso”. Em outros casos, as fragilidades nesta tarefa parecem decorrer das próprias fragilidades no conhecimento sobre as relações lexicais e semânticas, veja-se o exemplo do aluno 17, que apresentou “O rei ele passa quase sempre em cima de um trono a dizer para lhe trazerem comida e para partirem as coisas.”.

No segundo momento, com a aplicação do Guião Intermédio, na questão analisada solicitava-se a redação de um parágrafo acerca da 1.<sup>a</sup> Dinastia, contemplando algumas das relações entre palavras estabelecidas durante a resolução do guião. Analisando a

figura 2, pode-se concluir que, tendo por base a mesma escala, somente dois alunos alcançaram o nível 3, pois construíram um parágrafo coeso e coerente, mobilizando ao mesmo tempo alguns conceitos e relações entre palavras. Um exemplo disso é “Em 1143, nasceu Portugal e começou a monarquia. E o primeiro rei chamado D. Afonso Henriques deu início à primeira dinastia, a Dinastia Afonsina. O cognome dele era o Conquistador, porque ele conquistou muitas terras e continuou a lutar contra os Muçulmanos.”. Neste parágrafo, para além do conhecimento sobre a Primeira Dinastia, são convocadas relações lexicais e semânticas de hierarquia, ((*Dinastia Afonsina*) é hiperónimo de *Dinastia*, por exemplo) e é construído um vasto campo lexical associado às ações de D. Afonso Henriques e à formação de Portugal (*conquistou-terras* e *lutar-Muçulmanos*).

## Figura 2

*Definição de conceitos Histórico-Geográficos (Guião Intermédio)*



Ainda de acordo com a figura 2, quatro alunos redigiram parágrafos situados no nível 2, sendo que um desses alunos identificou a 1.<sup>a</sup> Dinastia e os feitos realizados por D. Afonso Henriques, contudo, finalizou o parágrafo copiando um excerto do texto; outro aluno referiu apenas que, na 1.<sup>a</sup> Dinastia todos os reis tinham cognomes; outro mencionou que a 1.<sup>a</sup> Dinastia foi constituída por nove reis, apresentando os cognomes dos mesmos e referiu também a conquista dos territórios aos muçulmanos, mas não estabeleceu relações lexicais e semânticas coesas entre as palavras utilizadas; o último aluno representativo deste nível identificou o primeiro rei da 1.<sup>a</sup> Dinastia, referiu algumas das batalhas travadas

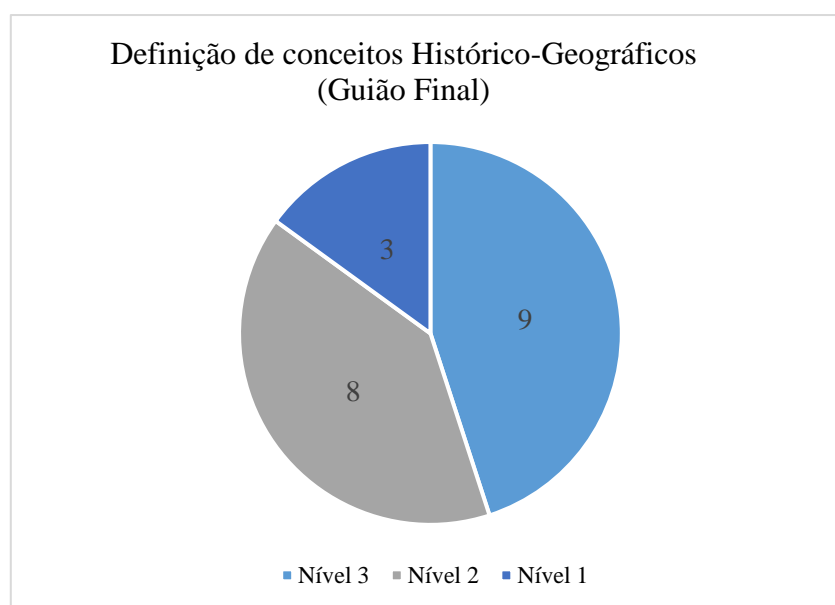
e as doenças que atingiram a população. Deste modo, e com vista a mobilizarem mais relações lexicais e semânticas entre palavras, esperava-se que os alunos referissem algumas das principais características da 1.<sup>a</sup> Dinastia, como, por exemplo, a transmissão hereditária do poder, a primeira reunião das Cortes, o período da Peste Negra e das fomes associadas a esta e a criação de leis para regular a produção agrícola. Consequentemente, teriam mais facilidade em apresentar relações de hierarquia e parte-todo, bem como relações de semelhança (sinonímia) ou de oposição (antonímia) e simultaneamente, estariam também a alargar o seu conhecimento lexical.

Catorze alunos escreveram parágrafos que foram enquadrados no nível 1. Estes alunos copiaram excertos do texto, não definindo conceitos nem estabelecendo relações entre palavras de forma autónoma, o que indica algumas fragilidades na apropriação do conhecimento histórico a partir da leitura e na elaboração de paráfrases. Dentro deste nível é de referir que quatro alunos não realizaram o exercício.

Por fim, apresenta-se a análise dos resultados no terceiro momento, segundo a figura 3. Os alunos tinham de construir um parágrafo sobre o processo de sucessão de um rei, mobilizando os conceitos “sucessão, coroação e aclamação” e, ao mesmo tempo, deveriam mobilizar outras relações entre palavras.

### Figura 3

*Definição de conceitos Histórico-Geográficos (Guião Final)*



Nove alunos foram capazes de definir os três conceitos (sucessão, coroação e aclamação) e, em simultâneo, incluir outras palavras e relações lexicais e semânticas exploradas ao longo da resolução do guião, havendo uma correlação positiva entre estas duas variáveis. Um exemplo de resposta enquadrada no nível 3 é “O processo de sucessão é quando um rei morre e vem outro rei, isso é sucessão. O rei novo recebe uma coroação com um banquete com pessoas importantes, quando o rei tem a coroa o ceptro e o manto há a aclamação de um rei”. Nesta resposta, o aluno mobiliza os conceitos obrigatórios, mostrando que compreendeu o processo de sucessão de um rei e mobiliza também relações lexicais e semânticas, como, por exemplo, relação de semelhança- sinonímia (processo de sucessão- *um rei morre e vem outro rei*), relação de parte-todo (*coroa, ceptro e manto* são merónimos de *rei*) e as palavras incluídas na relação parte-todo indicam também a mobilização do campo lexical de rei.

Oito alunos atingiram o nível 2, ou seja, definiram/mobilizaram os conceitos, mas estabeleceram relações incoerentes entre palavras, como por exemplo, “Uma sucessão é uma continuação como quando um rei morre e logo o filho do rei que é o rei e para isso precisamos de fazer uma coroação e vão aclamar convidados para a cerimónia na aclamação.”. Nesta resposta, apesar de pouco clara, pode-se identificar que o aluno compreendeu o processo de sucessão, porém, não o explicou corretamente. Evidenciou não ter compreendido o conceito de aclamação. Encontra-se presente um campo lexical, ainda que construído de forma deficitária.

Por último, três alunos obtiveram o nível 1, pois não definiram os conceitos nem mobilizaram outras relações entre palavras, tal como é exemplo “O homem que é coroado é a sucessão e logo a seguir faz-se a aclamação e gritam vivas ao rei.”. Neste exemplo, o aluno não mobilizou corretamente os conceitos e, por isso, pode-se deduzir que não compreendeu o processo de sucessão. Por outro lado, também não mobilizou relações lexicais e semânticas entre as palavras utilizadas de forma consistente.

Assim, a análise deste objetivo evidencia que, de um modo geral, há uma influência clara entre a compreensão e a mobilização de relações lexicais e semânticas entre palavras e a definição/explicação de conceitos histórico-geográficos, pois as respostas classificadas com nível 3 refletiram-se na aplicação de um maior número de

palavras e de redes lexicais e semânticas e, conseqüentemente, na construção de parágrafos coesos e corretos.

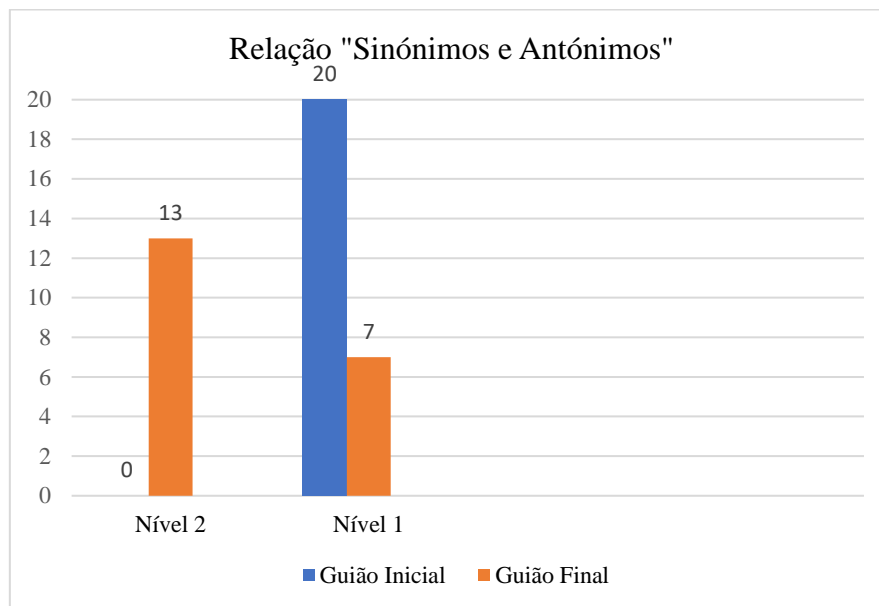
**8.1.3. Objetivos de investigação 3:** *Verificar a influência de uma sequência didática centrada no enriquecimento lexical e semântico na compreensão e explicitação de conceitos histórico-geográficos*

Para analisar o último objetivo deste estudo, foram consideradas várias questões presentes nos Guiões de Exploração e nos Laboratórios Gramaticais. Assim, para *Verificar a influência de uma sequência didática centrada no enriquecimento lexical e semântico na compreensão e explicitação de conceitos histórico-geográficos*, estabeleceu-se uma comparação entre os vários momentos de análise de dados, que será estruturada de acordo com as relações entre palavras “Sinónimos e Antónimos”, “Campo Lexical”, “Parte-Todo”, “Família de Palavras”, “Definição de Conceitos Histórico-Geográficos”, e “Identificação Conceito-Definição”. Para a análise dos resultados nas várias categorias foram sempre considerados, pelo menos, dois momentos de recolha, de forma que se pudessem proceder a uma comparação de dados recolhidos em duas fases diferentes do percurso didático. Neste ponto, serão retomados os resultados apresentados na análise dos dois primeiros objetivos de investigação, que são agora analisados numa lógica comparativa.

De modo a analisar a evolução do conhecimento dos alunos no que se refere às relações de semelhança ou oposição (“Sinónimos e Antónimos”), foram utilizados todos os guiões, seguindo os procedimentos explicitados na análise do primeiro objetivo. A figura 4, mostra os resultados alcançados pelos alunos no Guião Inicial (cf. ANEXO I) e Guião Final (cf. ANEXO K).

**Figura 4**

*Análise dos resultados “Sinónimos e Antónimos” no Guiões Inicial e Final*



Como se pode observar na figura 4, verifica-se uma evolução considerável entre os dois momentos. No Guião Inicial, nenhum aluno atingiu o nível 2, ou seja, todos os alunos identificaram incorretamente pelo menos um antónimo, apresentando palavras que não constavam no texto. Apenas oito alunos conseguiram extrair corretamente os sinónimos das duas palavras apresentadas, no entanto, como não identificaram os antónimos corretos fixaram-se no nível 1, resultando na ausência total de sucesso no Guião Inicial. Alguns alunos apresentaram “rei” e “população” como antónimo de plebeus, o que remete para uma compreensão deficitária do significado da palavra, levando a que retirassem qualquer conceito do texto que estivesse incluído na estratificação da sociedade.

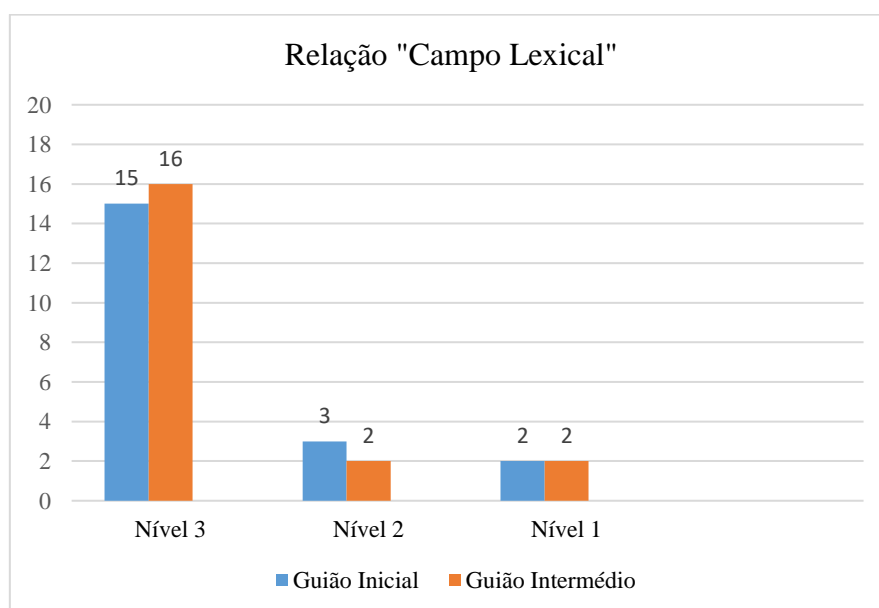
Remetendo para uma comparação com a análise da mesma relação, feita no Objetivo 1, presente no capítulo 8.1.1, a relação de antonímia verificou-se novamente como a relação menos adquirida pelos alunos. Ou seja, na análise das respostas do Guião Intermédio, os alunos apresentaram uma percentagem de sucesso maior na relação de sinonímia (95%) e menor na relação de antonímia (60%). Os alunos que obtiveram o nível 1 neste guião identificaram “dinastia” como o antónimo de república, o que demonstra que não compreenderam/adquiriram o significado de dinastia, uma vez que, utilizaram o conceito como forma de governar o país e não o reconheceram como o período de governação pertencente à mesma família real.

No momento final, como se pode observar na figura 4, treze alunos obtiveram total sucesso (nível 2), o que revela uma melhoria na identificação de sinónimos e antónimos. Os restantes sete alunos obtiveram o nível 1, contudo, todos eles acertaram, no mínimo, num sinónimo. Porém, apesar de se registar uma evolução positiva no reconhecimento das relações de oposição ao longo da intervenção, a identificação dos antónimos continuou a ser uma fragilidade para os alunos, pois alguns deles inventaram outras palavras que não estavam presentes no texto, tais como “a seguir” e “substituído”, que foram considerados antónimos de “manter”. Face à evolução registada, as estratégias e atividades realizadas ao longo da sequência didática parecem ter exercido uma influência positiva sobre o conhecimento lexical e semântico e a compreensão de conceitos em História e Geografia.

Para analisar a relação “Campo Lexical”, foram utilizados os Guiões Inicial (cf. ANEXO I) e Intermédio (cf. ANEXO J). Recorde-se que, no Guião Inicial, os alunos tinham de construir o campo lexical de “reino” e, no Guião Intermédio, o campo lexical de “rei”. Na figura 5, estão os resultados alcançados pelos alunos.

**Figura 5**

*Análise dos resultados “Campo Lexical” nos Guiões Inicial e Intermédio*



Perante a figura 5, no momento de diagnose, quinze alunos construíram com sucesso o campo lexical solicitado, obtendo o nível 3, ou seja, apresentaram entre 4 a 6 palavras adequadas e três alunos alcançaram o nível 2, uma vez que, apresentaram somente entre 1 a 3 palavras corretas, identificando outras que não pertenciam ao campo lexical solicitado. Ainda neste momento, dois alunos obtiveram o nível 1, sendo que ambos estavam referenciados com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e, apesar da resolução dos guiões ter sido feita com o meu auxílio, estes alunos não conseguiram identificar o campo lexical solicitado.

No momento de recolha intermédio, dezasseis alunos alcançaram o nível 3, o que demonstra que houve mais um aluno a construir com sucesso o campo lexical. Ainda neste nível, é importante salientar que, catorze alunos apresentaram todas as palavras corretas, ou seja, apresentaram 6 palavras adequadas, restando somente dois alunos que apresentaram 4 palavras adequadas. Dois alunos obtiveram o nível 2, identificando palavras incorretas como “reizinho”. Por último, dois alunos alcançaram o nível 1, pois não identificaram nenhuma palavra. Importa referir que estes alunos tinham atingido o nível 3 no Guião Diagnose, o que remete para um retrocesso e/ou dificuldade nesta relação. No entanto, pode-se concluir que a maioria dos alunos compreendeu e aplicou os seus conhecimentos relativamente à relação “Campo Lexical” de forma sólida em ambos os momentos. Provavelmente devido à pouca distância temporal entre os dois momentos de recolha considerados, não foi possível aferir o impacto da sequência didática sobre as aprendizagens dos alunos no que se refere à construção de campos lexicais.

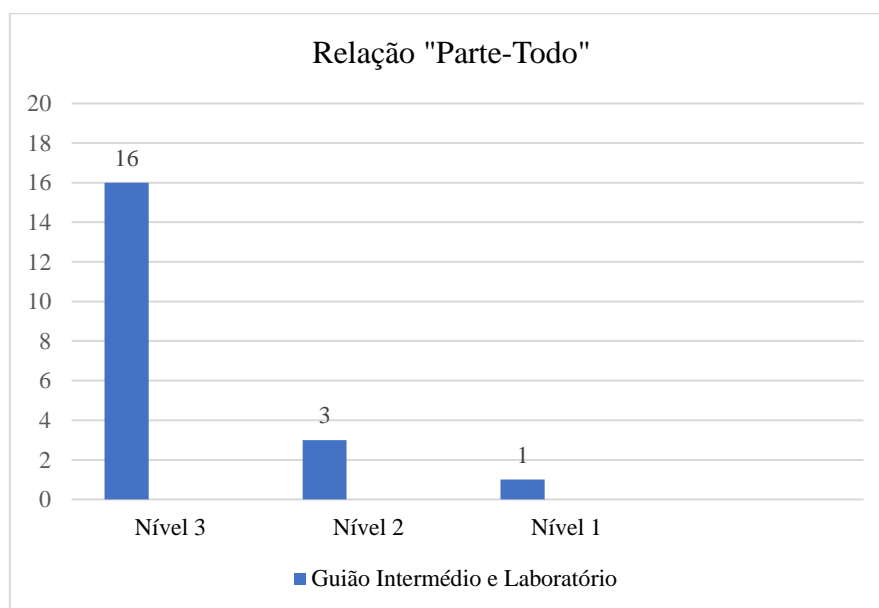
Para analisar os resultados acerca da relação “Parte-Todo”, foram utilizados o Laboratório Gramatical Parte-Todo (cf. ANEXO P), o Guião Intermédio (cf. ANEXO J) e o Guião Final (cf. ANEXO K). Assim, foram comparadas as respostas dos alunos nos vários momentos. Por se tratarem de questões simples, considerou-se necessário analisar e comparar mais do que duas questões. Por conseguinte, foi utilizada a questão 13 do Guião Intermédio com a questão 5 do Laboratório e, para analisar essas questões, foi criada uma escala constituída por 3 níveis: nível 3 “Identifica 3 a 5 palavras corretas”, nível 2 “Identifica 1 ou 2 palavras corretas” e nível 1 “Não identifica nenhuma palavra”. Em ambas as questões, os alunos tinham de riscar um intruso por cada grupo de palavras.

Para as outras duas questões, nomeadamente, a questão 4 do Guião Final e a questão 6 do Laboratório, a escala utilizada é composta por 4 níveis, mais precisamente, nível 3 “Identifica 6 a 9 palavras corretas”, o nível 2 “Identifica 2 a 5 palavras corretas”, o nível 1 “Identifica uma palavra correta” e por fim, o nível 0 correspondente a “Não identifica corretamente nenhuma palavra”. Nestas questões, os alunos tinham de apresentar palavras, retiradas do texto, que constituíssem as partes de um todo.

Uma vez que, a análise dos resultados foi feita com diferentes escalas, tornou-se necessário criar dois gráficos representativos dos resultados, nomeadamente as figuras 6 e 7.

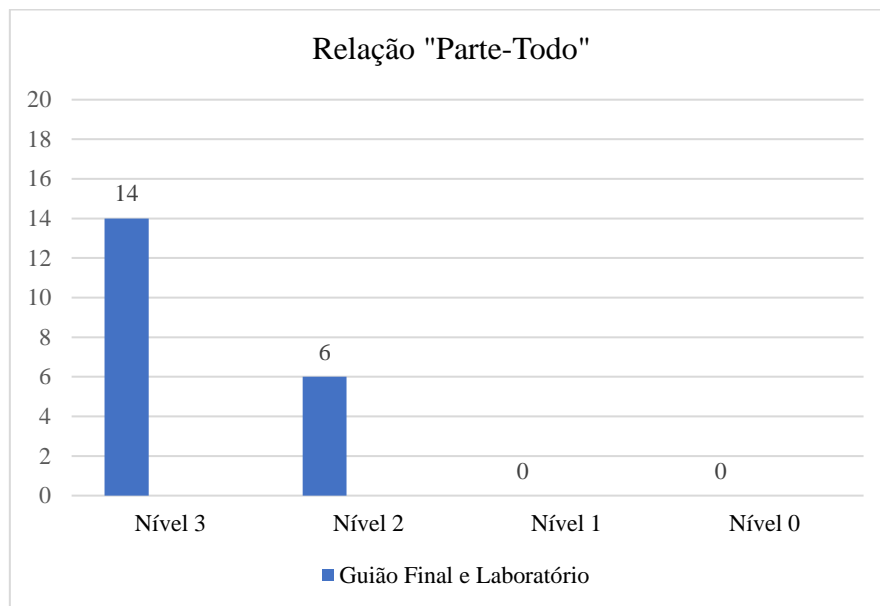
**Figura 6**

*Análise dos resultados “Parte-Todo” no Guião Intermédio e Laboratório*



**Figura 7**

*Análise dos resultados “Parte-Todo” no Guião Final e Laboratório*



As figuras 6 e 7 refletem as relações “Parte-Todo” nos momentos acima mencionados.

Apesar de conterem escalas diferentes, estabeleceu-se uma correspondência fácil entre ambas, na medida em que o nível 3 corresponde à totalidade de respostas corretas, o nível 2 corresponde a um nível intermédio de respostas certas, o nível 1 na figura 6 indica a não identificação de nenhuma resposta correta, e na figura 7 a identificação de apenas uma resposta correta. Portanto, na figura 7 foi necessário criar mais um nível, neste caso o nível 0, que corresponde ao nível 1 da figura 6. Por conseguinte, as escalas não são iguais uma vez que, as questões 4 do Guião Final e 6 do Laboratório (analisadas na figura 7) exigem a identificação de um maior número de palavras, em comparação com as questões analisadas na figura 6.

Assim, num primeiro momento, como se pode verificar na figura 6, dezasseis alunos alcançaram o nível 3, identificando entre 3 a 5 palavras corretas, o que corresponde a uma percentagem de sucesso de 80%. Três alunos atingiram o nível 2, que remete para a identificação de 1 ou 2 palavras corretas e apenas um aluno obteve o nível 1. O aluno que obteve o nível 1 identificou mais do que uma palavra em cada grupo de palavras, o que sugere a não compreensão do enunciado.

Já na figura 7, catorze alunos obtiveram o nível 3, sendo que dez deles identificaram a totalidade das palavras, restando apenas quatro alunos, que conseguiram identificar corretamente 6 palavras e, por isso, estão enquadrados neste nível.

O nível 2 foi atingido por seis alunos, ou seja, estes identificaram entre 2 a 5 palavras corretas, sendo que as restantes eram inadequadas. Notavelmente, na questão 4 do Guião Final, alguns alunos apresentaram elementos constituintes do rei de acordo com a ilustração presente na questão, não identificando as palavras corretas presentes no texto e deixando-se induzir pela imagem figurativa do rei que constava no enunciado. Estes alunos apresentaram respostas como “luvas”, “fato” e “capa”, sendo que as mesmas não surgiam no texto e, portanto, não cumpriram com o solicitado no enunciado, ainda que possam ser considerados merónimos do holónimo “rei”.

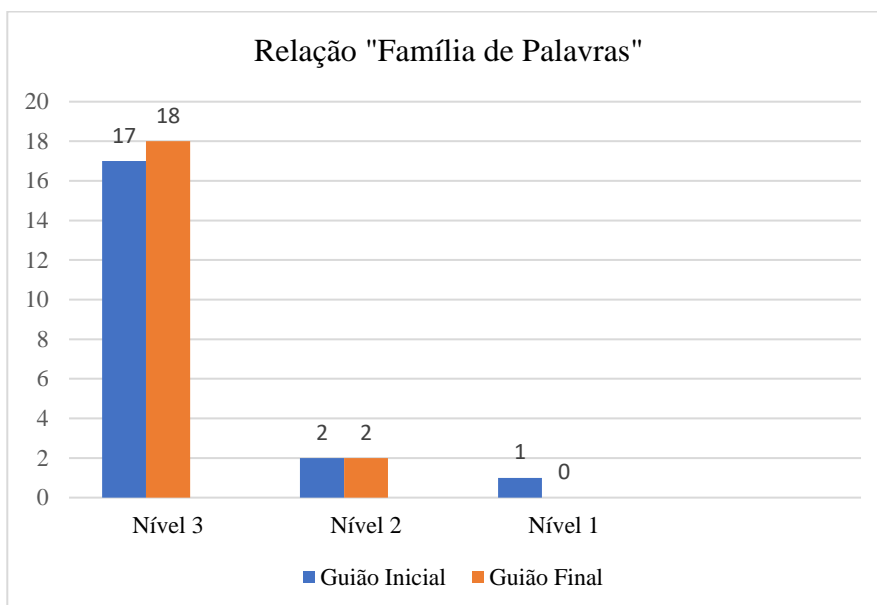
Os restantes níveis 1 e 0, não foram alcançados por nenhum aluno, o que indica que os alunos detinham alguns conhecimentos sobre esta relação.

Comparando os dois momentos, houve uma ligeira melhoria entre a aplicação do Guião Intermédio e do Guião Final. Na figura 6, dezanove alunos atingiram os níveis 3 e 2, havendo somente um aluno que por dificuldade na compreensão do enunciado, obteve o nível 1. Na figura 7 e apesar de esta ter um nível adicional na escala, a totalidade dos alunos obteve sucesso, enquadrando-se as suas respostas nos níveis 3 e 2. Importa referir que, na comparação entre o Guião Final e o Laboratório (figura 7), todos os alunos conseguiram identificar mais do que uma palavra na relação Parte-Todo, o que não ocorreu na recolha dos dados no Guião Intermédio e no Laboratório. Deste modo, pode inferir-se a influência positiva da sequência de atividades no conhecimento dos alunos sobre relações entre palavras assenta na inclusão ou parte-todo.

Para avaliar a relação “Família de Palavras”, foram utilizados os Guiões Inicial (cf. ANEXO I) e Final (cf. ANEXO K), estabelecendo-se uma comparação entre estes dois momentos. Recorde-se que, no Guião Inicial, os alunos tinham de construir a família de palavras de “rei” e, no Guião Final, tinham de construir a família de palavras de “coroa”. A figura 8 mostra os resultados nesta categoria.

### **Figura 8**

*Análise dos resultados “Família de Palavras” nos Guiões Inicial e Final*



De acordo com a figura 8, pode-se afirmar que houve um elevado sucesso em ambos os momentos.

No Guião Inicial, dezassete alunos identificaram com sucesso todas as palavras para a construção da família de palavras de “rei”, obtendo assim o nível 3. Porém, desses dezassete, seis não retiraram do texto uma palavra, ou seja, não cumpriram com o solicitado no enunciado, tendo então apresentado outras palavras que não constavam no texto. Ainda destes dezassete alunos, somente dois identificaram duas palavras corretas.

Dois alunos obtiveram o nível 2, o que revela que apenas identificaram 1 palavra correta, estando as restantes incorretas. Exemplos deste nível são os seguintes conjuntos de palavras “rainha, raio, prato” e “rainha, manto, coroa”. No primeiro conjunto, pode-se deduzir que o aluno não estabeleceu a relação Família de Palavras, visto que identificou apenas uma palavra cujo radical se manteve; no segundo conjunto, pode-se concluir que o aluno trocou a relação “Família de Palavras” com “Parte-Todo”, tendo apresentado somente uma palavra correta.

Por fim, houve ainda um aluno que obteve o nível 1, pois não realizou o exercício e, por isso, não identificou nenhuma palavra.

Já no momento de recolha final, dezoito alunos atingiram o nível 3, sendo que, três desses alunos identificaram corretamente 4 palavras; um aluno identificou corretamente 3 palavras e os restantes acertaram na totalidade. Ainda neste momento,

dois alunos obtiveram o nível 2, o que significa que apresentaram 1 ou 2 palavras corretas, no entanto, em ambos os casos, os alunos apresentaram 2 palavras corretas.

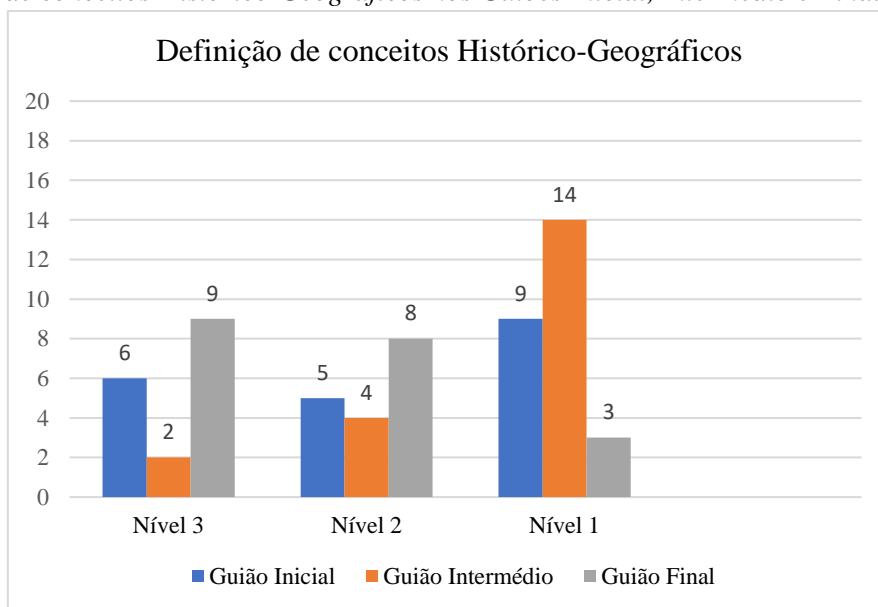
O nível 1, tal como se verifica na figura 8, não foi obtido por nenhum aluno. Importa referir que, neste momento, todos os alunos cumpriram com o requisito presente no enunciado, ou seja, retiraram do texto obrigatoriamente duas palavras para proceder à construção da família de palavras de “coroa”.

Em suma e comparando os resultados dos dois momentos, é possível afirmar que houve uma ligeira melhoria, visto que, no Guião Final não houve nenhum aluno a obter o nível 1. Por outro lado, no Guião Inicial, foram vários os alunos que não cumpriram com o enunciado, sendo que o mesmo não aconteceu no Guião Final, em que todos os alunos retiraram do texto as 2 palavras pretendidas.

Para analisar a relação “Definição de Conceitos Histórico-Geográficos”, foram utilizados todos os guiões. Na figura 9, encontram-se os resultados obtidos pelos alunos no Guião Inicial (cf. ANEXO I), Intermédio (cf. ANEXO J) e Final (cf. ANEXO K).

**Figura 9**

*Definição de conceitos Histórico-Geográficos nos Guiões Inicial, Intermédio e Final*



Tendo por base a figura 9, é possível afirmar que os resultados obtidos pelos alunos foram díspares.

No primeiro momento, no Guião Inicial, apenas seis alunos conseguiram definir o conceito, mobilizar e relacionar outras palavras, situando-se os seus parágrafos no nível 3.

O nível 2 foi atingido por cinco alunos, pois estes procederam à definição do conceito de “rei”, mas não estabeleceram relações corretas e coerentes com outras palavras que mobilizaram. Um exemplo disso foi “o conceito de um rei é tratar do povo, governar os cavaleiros, toda a gente do reino, tratar da princesa e do príncipe”. Neste exemplo, o aluno considerou que o rei tem como função governar “toda a gente do reino”, ou seja, reconheceu a função do rei e, apesar de ter mobilizado outros elementos constituintes do reino, não os relacionou corretamente, tendo em conta a definição de rei apresentada pelo mesmo, pois o rei não “trata da princesa e do príncipe”, apesar de existir uma relação hierárquica entre estes três membros da família real.

O nível 1 foi alcançado por nove alunos, cerca de quase metade da turma, pois estes não conseguiram definir o conceito e apresentaram respostas que integraram a descrição da aparência física de um rei, copiaram excertos do texto e/ou deram a sua opinião pessoal sobre a organização do reino.

Realizando uma comparação entre o Guião Inicial e o Guião Intermédio importa referir que, houve um retrocesso bastante acentuado. Tendo em conta a análise feita no Objetivo 2, presente em 8.1.2, verifica-se que, no Guião Intermédio catorze alunos atingiram o nível 1, ou seja, não definiram os conceitos apresentados nem mobilizaram as relações lexicais e semânticas entre palavras. Ainda neste guião, apenas dois alunos obtiveram o nível 3, logo confirma-se um retrocesso na mobilização dos conceitos histórico-geográficos, entre estes dois momentos.

Na minha ótica, enquanto investigadora, considero que este retrocesso ocorreu devido ao grau de complexidade da questão do Guião Intermédio. Por outro lado, creio que, este insucesso se deveu ainda ao facto de os alunos não estarem habituados a realizar este tipo de questões (abertas), o que poderá ter limitado o seu desempenho.

Por fim, no Guião Final, nove alunos alcançaram o nível 3, o que corresponde a uma percentagem de sucesso de 45%. De entre estes nove alunos, dois deles tinham atingido o nível 1 no Guião Diagnose e no Guião Intermédio um dos alunos atingiu também o nível 1 e o outro o nível 2. A comparação destes resultados demonstra uma

evolução na mobilização dos conceitos histórico-geográficos e no estabelecimento de relações entre palavras. Ainda estabelecendo uma comparação com os resultados obtidos no Guião Diagnose, quatro alunos mantiveram o nível (3).

O nível 2, foi obtido por oito alunos, uma vez que, estes foram capazes de definir os conceitos, porém estabeleceram algumas relações incorretas de acordo com as restantes palavras utilizadas. Entre estes alunos, seis tinham atingido no Guião Diagnose o nível 1, e por isso, pode-se afirmar que houve uma melhoria. O último nível, o nível 1, foi obtido apenas por três alunos, pois estes não definiram os conceitos nem mobilizaram outras palavras, como é exemplo, “Um rei é coroado e depois faz-se a sucessão de outro e a aclamação com uma festa”. Neste exemplo, o aluno mobiliza os três conceitos, porém não os define nem compreende e, por outro lado, também não mobiliza quaisquer relações entre palavras.

Em suma, e comparando o primeiro e o segundo momentos verificou-se uma regressão nos resultados, visto que, o nível 1 foi atingido por mais de metade dos alunos no segundo momento, o que se poderá justificar, em certa medida, pelo curto intervalo temporal em que foram feitas as duas recolhas. No entanto, comparando o primeiro e terceiro momentos, ocorreu uma melhoria bastante considerável na qualidade das respostas dos alunos, tendo estes apresentado, no momento final, parágrafos mais coesos, completos e com maior mobilização de redes lexicais e semânticas e precisão na definição dos conceitos histórico-geográficos. Deste modo, verificou-se uma influência positiva da sequência didática sobre a compreensão e explicitação de conhecimentos em HGP.

Para analisar os resultados acerca da “Identificação Conceito-Definição” de acordo com as relações entre palavras, foram utilizados o Guião Diagnose (cf. ANEXO I) e os Laboratórios Gramaticais de Família de Palavras (cf. ANEXO M), Campo Lexical (cf. ANEXO O), Sinónimos e Antónimos (cf. ANEXO N). Por conseguinte, foram comparadas as respostas dos alunos nos dois momentos.

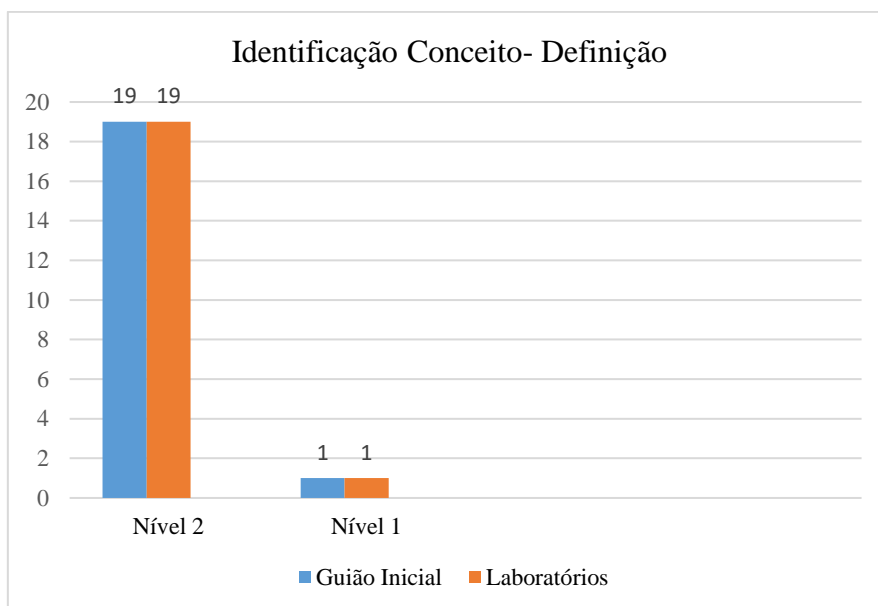
No Guião Diagnose foi analisada a questão 1, no Laboratório de Família de Palavras foi analisada a questão 2.6, no Laboratório de Campo Lexical foi analisada a questão 2.1. e, no Laboratório de Sinónimos e Antónimos, foi analisada a questão 1.2.

Para proceder à análise e comparação destas questões, foi elaborada uma escala que contém 2 níveis, mais precisamente, o nível 2 que corresponde a “Correto” e o nível

1 que corresponde a “Incorreto”. Por se tratarem de questões simples e de definição de relações entre palavras, considerou-se ser esta a escala mais adequada, pois os alunos apenas tinham de identificar a relação perante a definição que lhes era apresentada. A figura 10 mostra os resultados obtidos pelos alunos nos dois momentos.

### Figura 10

Análise dos resultados “Identificação Conceito-Definição” no Guião Inicial e Laboratórios



A figura 10 reflete a capacidade de definição dos alunos das relações que existem entre as palavras.

Apesar de terem sido aplicados instrumentos díspares, o grau de sucesso foi exatamente o mesmo em ambos. Ou seja, numa fase inicial, dezanove alunos definiram com sucesso as relações de sinonímia, antonímia, família de palavras e campo lexical, obtendo o nível 2. O mesmo ocorreu na segunda fase, com a resolução dos laboratórios.

Apenas um aluno obteve o nível 1 nos dois momentos, pois não conseguiu identificar corretamente as relações, chegando a trocar as mesmas e as suas definições, nomeadamente na questão 1 do Guião Inicial. Importa destacar que, este aluno estava abrangido por medidas adicionais de suporte à aprendizagem e, mesmo com o meu auxílio na resolução dos Laboratórios e do Guião, não conseguiu distinguir nem definir as relações em questão.

Em suma, estes resultados demonstram que os alunos já conseguiam reconhecer e definir as relações entre palavras abordadas nesta investigação e que continuaram a manifestar esse conhecimento ao longo da intervenção. O facto de os alunos terem mantido um nível consistente de sucesso nos dois momentos, com instrumentos de recolha de dados diferentes, permite afirmar que não houve impacto, positivo ou negativo, da sequência didática neste nível de conhecimento (identificação /reconhecimento da correspondência entre conceito e definição).

Tendo os aspetos referidos em consideração, pode verificar-se uma influência clara da sequência didática sobre a maioria das aprendizagens-alvo.

Apesar de a definição de conceitos histórico-geográficos ter sido o domínio que suscitou maiores dificuldades, de acordo com os resultados obtidos, pode-se afirmar que a mobilização do conhecimento das relações lexicais e semânticas dos alunos contribuiu para que houvesse uma progressão na construção dos seus parágrafos, apesar de esta progressão ter sido pouco notória aquando da análise dos resultados obtidos.

Finalizando, apesar de considerar que o trabalho realizado com a sequência didática teve impacto sobre o conhecimento dos alunos, parece-me que, se esta sequência tivesse sido desenvolvida com mais tempo, os resultados ao nível da mobilização/definição dos conceitos histórico-geográficos seriam mais significativos e os alunos tornar-se-iam capazes de mobilizar mais facilmente esses conceitos em situações de leitura e escrita.

## 9. CONCLUSÕES

| ' ' | ' ' |

Este capítulo compreende as conclusões gerais obtidas com o processo de investigação-ação, resultantes do cruzamento entre os resultados do estudo com o enquadramento teórico subjacente à investigação, bem como alguns constrangimentos vividos e pistas para trabalho futuro na prática docente. Para o efeito, retoma-se a problemática do estudo: *De que forma a compreensão leitora, com enfoque nas redes lexicais e semânticas, potencia as aprendizagens de conceitos em História e Geografia de Portugal?*.

No que concerne ao primeiro objetivo de investigação, pode-se concluir que **o nível de compreensão leitora dos alunos influencia a construção/mobilização de redes lexicais e semânticas (i) e que o conhecimento lexical e semântico influencia o nível de compreensão leitora dos alunos (ii).**

A análise dos resultados revelou que o nível de compreensão leitora dos alunos se situou maioritariamente no nível Bom. Contudo, os alunos que se situaram nesse nível e no nível Suficiente foram aqueles que apresentaram algumas dificuldades na construção de relações entre palavras, ou seja, pode-se deduzir que a compreensão que os alunos retiveram da leitura do texto influenciou a construção das relações lexicais e semânticas. Mas, ainda assim, de um modo geral, houve um elevado sucesso em todas as questões sobre as relações lexicais e semânticas, com exceção, da relação “família de palavras”. Nesta, os alunos não se puderam auxiliar pelo Guião, e por isso, recorreram aos seus conhecimentos, apresentando respostas que remeteram para a flexão do grau dos nomes. De acordo com estas respostas, pode-se concluir que, para resolverem as questões do guião, os alunos se basearam no texto que foi apresentado e, como a família de palavras dos nomes não constava no texto, observou-se uma dificuldade acrescida para os mesmos. Isto permite verificar que o processo de compreensão leitora e as informações obtidas em resultado deste processo influenciam a capacidade de construção de redes lexicais e semânticas. Esta interdependência entre compreensão na leitura e conhecimento lexical e semântico é consistente com o que afirma Duarte (2011).

Para auxiliar os alunos na construção de redes lexicais e semânticas, considero que, futuramente, estes poderão desenvolver atividades de análise textual, estimulando a compreensão leitora e, posteriormente, construir com eles as redes lexicais e semânticas que advêm dessa análise. Pois, tal como refere Giasson (2000), o processo de

compreensão leitora não se realiza sem a participação dos alunos e, por isso, o professor deve colocar à prova os conhecimentos destes e estimular o seu desempenho.

Considero, também, que o desenvolvimento de atividades de explicitação de redes lexicais e semânticas deve decorrer da construção de conhecimento a partir de metodologias ativas, como é o caso dos laboratórios gramaticais, e ser mobilizado a partir de textos, pois isso permite que a compreensão das relações entre palavras tenha significado para os alunos e simultaneamente, o professor verifique o nível de compreensão leitora dos mesmos. Como a compreensão leitora é um contexto favorável para o aumento do conhecimento lexical e semântico e para a apropriação das relações entre palavras, é necessário que se apliquem metodologias mais ativas, que contemplem alguma abertura e tempo para discussão de ideias, facilitando a aquisição/compreensão das relações entre palavras. Por outro lado, será importante que o conhecimento linguístico explícito sobre relações lexicais e semânticas seja incorporado na própria compreensão da leitura, regressando-se ao texto e ao processo de compreensão leitora depois de explicitadas as relações lexicais e semânticas presentes no enunciado. Esta operacionalização inter-relacionada das duas componentes, léxico e leitura, é, como defende Pires (2016) facilitadora de aprendizagens.

Em relação ao segundo objetivo, pode-se concluir que **os conhecimentos lexicais e semânticos adquiridos pelos alunos em situações de leitura e escrita facilitam a compreensão e aplicação de conceitos histórico-geográficos (iii)**. A análise dos resultados evidenciou que, através da promoção das atividades que concorreram para a aquisição das relações lexicais e semânticas, os alunos foram capazes de compreender melhor o significado das palavras e de explicitá-lo por escrito. Por consequência, a mobilização dessas relações permitiu que os alunos fossem capazes de aplicar alguns conceitos histórico-geográficos de forma mais consistente. A importância desta transferência de conhecimento linguístico é coerente com o que postulam Costa et al. (2011), por exemplo. Neste estudo, o conhecimento lexical e semântico favoreceu a compreensão e aplicação de conceitos em HGP. Assim, de um modo geral, os alunos conseguiram escrever parágrafos sobre conceitos específicos de HGP, mobilizando algumas das relações entre palavras. Contudo e de acordo com os resultados obtidos no capítulo 8.1.2, nas recolhas de dados inicial e intermédia, os alunos apresentaram algumas

dificuldades, ou seja, apesar de serem capazes de mobilizar e construir redes lexicais e semânticas, quando procederam à escrita dos parágrafos sobre conceitos histórico-geográficos, o grau de sucesso foi reduzido. Creio que estas dificuldades ocorreram devido à complexidade da transferência dos conhecimentos nas tarefas de identificação e aplicação de redes lexicais e semânticos para a produção/construção de parágrafos. Não obstante, no momento final, a percentagem de sucesso foi bastante elevada, verificando-se um contraste com as outras etapas de análise de dados.

Considerando o último objetivo de investigação, pode-se afirmar que a sequência didática trilhada nesta investigação revelou uma clara influência na aplicação dos conceitos histórico-geográficos, pois através dos vários momentos patentes na sequência didática os alunos foram aprimorando as suas capacidades de aplicação de conceitos histórico-geográficos.

Assim, a aplicação desta sequência didática influenciou a aquisição e desenvolvimento das aprendizagens dos alunos nas duas áreas curriculares, o que remete para a importância da aplicação de metodologias mais ativas e da implementação de práticas de integração curricular na sala de aula. Deste modo, tendo em consideração a análise dos resultados enunciada anteriormente, é possível concluir que **uma sequência didática centrada em metodologias ativas, como os laboratórios gramaticais, e na articulação entre leitura, léxico e conhecimento científico é facilitadora de aprendizagens (iv)**. Atente-se no que Duarte (2008) refere sobre a adequação dos laboratórios gramaticais para a construção de conhecimento linguístico e Laranjeira (2013), sobre a relação entre léxico, leitura e conhecimento.

Não obstante, considero que o maior constrangimento vivido durante a aplicação deste estudo derivou da dificuldade em implementar os laboratórios e guiões, na medida que houve alguma resistência por parte da PC, pois a mesma considerava que se tratava de tempo necessário para outras áreas. Por isso, reconheço que, para consolidar firmemente a sequência didática, seria importante realizar, após a aplicação dos laboratórios gramaticais, um trabalho-síntese com os alunos, com vista a resumir todos os aspetos gramaticais aprofundados nos laboratórios. Por outro lado, considero que, se a sequência didática tivesse sido implementada com maior extensão temporal, os resultados concernentes à aplicação dos conceitos histórico-geográficos teriam sido mais evidentes.

A análise dos resultados tornou evidente que as tarefas em que apelava ao reconhecimento ou identificação de definições relacionadas com as relações entre palavras reuniram percentagens superiores às das que solicitavam a aplicação do conhecimento na produção ou construção de redes lexicais e semânticas. Por outro lado, os exercícios em que era pedida a mobilização de conhecimento lexical e semântico na redação de parágrafos expositivos sobre conceitos históricos ou geográficos foram aqueles que reuniram percentagens de sucesso menos expressivas. Esta constatação permitiu-me concluir que **as tarefas de identificação/ reconhecimento são menos complexas do ponto de vista cognitivo do que as de produção e as de mobilização de conhecimento (v)**. Por outro lado, pode concluir-se que **a mobilização ou transferência de conhecimento para outras competências linguísticas, como a escrita, ou outras áreas, como a História e a Geografia de Portugal, é o processo mais exigente, mas, ao mesmo tempo, mais importante na consolidação de aprendizagens (vi)**.

Apresento, de seguida, um quadro-síntese com as conclusões do estudo.

#### **Tabela 12**

##### *Conclusões do estudo*

<b>Conclusões do estudo</b>
(i) O nível de compreensão leitora dos alunos influencia a construção/mobilização de redes lexicais e semânticas; (ii) O conhecimento lexical e semântico influencia o nível de compreensão leitora dos alunos; (iii) Os conhecimentos lexicais e semânticos adquiridos pelos alunos em situações de leitura e escrita facilitam a compreensão e aplicação de conceitos histórico-geográficos; (iv) Uma sequência didática centrada em metodologias ativas, como os laboratórios gramaticais, e na articulação entre leitura, léxico e conhecimento científico é facilitadora de aprendizagens; (v) As tarefas de identificação/ reconhecimento são menos complexas do ponto de vista cognitivo do que as de produção e as de mobilização de conhecimento; (vi) A mobilização ou transferência de conhecimento para outras competências linguísticas, como a escrita, ou outras áreas, como a História e a Geografia de Portugal, é o processo mais exigente, mas, ao mesmo tempo, mais importante na consolidação de aprendizagens.

Em suma, considero que as conclusões acima referidas serão bastante importantes para a minha futura prática profissional.

REFLEXÃO FINAL

| | " | | "

A presente reflexão representa o culminar de uma etapa académica muito importante na minha vida pessoal e profissional.

Ao longo do mestrado, pude contactar com vários docentes e seus conhecimentos, mas sem dúvida que a PES II foi e será responsável pela emancipação do meu futuro profissional, uma vez que, através desta Unidade Curricular, pude fortalecer as minhas capacidades práticas, investigativas e reflexivas. Reconheço que este percurso teria sido impossível sem o desenvolvimento da capacidade reflexiva, visto que é através da reflexão que conseguimos identificar as nossas lacunas, enfrentar as fragilidades e reforçar os aspetos positivos. Os estágios realizados no 1.º e 2.º CEB, portanto, desempenharam, portanto, um papel crucial no meu crescimento tanto profissional quanto pessoal, enriquecendo, por conseguinte, a minha formação.

As experiências práticas durante os estágios foram cruciais para a consolidação de alguns elementos teóricos abordados ao longo do mestrado. Porém, ao contactar com a complexidade do ambiente educativo e a diversidade das necessidades dos alunos, alguns dos aspetos teóricos abordados tiveram de ser reajustados, pois a base teórica exige um processo de reflexão crítica, ajustando-se às necessidades do contexto.

O contacto com a diversidade de realidades sociais e culturais dos alunos ampliou a minha perceção sobre a responsabilidade social do professor, que deve compreender a empatia e a sensibilidade nas suas abordagens pedagógicas. O processo de ensino-aprendizagem revelou-se uma via de crescimento mútuo, em que o diálogo constante com os alunos promoveu uma compreensão mais profunda das suas necessidades individuais. A capacidade de ouvir, adaptar e inovar emergiu como elementos cruciais, não apenas para o sucesso académico, mas também para a construção de relações significativas com os alunos.

Por outro lado, a interação com os diferentes professores e a adaptação constante às múltiplas adversidades e dinâmicas escolares proporcionaram um entendimento mais holístico da profissão. Em contrapartida, o grande desafio enfrentado foi adaptar as estratégias de ensino às necessidades dos alunos, mas, através dos vínculos afetivos desenvolvidos pelo contacto com os mesmos, tornou-se mais fácil a compreensão das suas necessidades.

No que concerne ao processo de investigação, este verificou-se como um catalisador fundamental para a promoção das minhas competências profissionais. A participação neste processo permitiu a aplicação prática de métodos investigativos, contribuindo para a aquisição de uma base sólida de conhecimentos. Também a pesquisa e a capacidade de realizar análises críticas de literatura, elaborar metodologias de investigação e interpretar dados, tornaram-se ferramentas valiosas, fortalecendo a minha autonomia profissional e a confiança na implementação de práticas inovadoras baseadas em evidências. Esta capacidade de planejar a minha ação pedagógica a partir da análise de evidências será fundamental ao longo do exercício da minha atividade enquanto professora.

Ainda sobre o estudo aplicado, este foi bastante desafiante pela exigência de uma base sólida de conhecimentos científicos, porém, essas dificuldades foram ultrapassadas. A abordagem interdisciplinar, ao abranger as áreas de Português e História e Geografia de Portugal, revelou-se significativa e motivadora para os alunos. Esta abordagem integrada do currículo, ainda que num projeto de curta duração, capacitou-os enquanto futuros cidadãos, permitindo-lhes ter uma visão mais abrangente do mundo que os rodeia.

Em síntese, a integração das experiências de estágio, do processo de investigação e dos aspetos pessoais proporcionou-me uma formação integral. Este percurso fortaleceu, não apenas a minha identidade enquanto futura professora, mas também a consciência da importância do professor como agente transformador da sociedade. Em suma, o curso de mestrado não foi apenas uma etapa académica, mas uma jornada de autodescoberta, que me preparou para enfrentar os desafios e contribuir positivamente para a educação e formação dos alunos.

# REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Abarca, E. (2010). 10 claves para enseñar a comprender. Educación Primaria. In Bargueño, E., Barredo, F., Nuere, S., Sánchez Zarco, M., & Coll, C., *Con firma 2010. Leer para aprender. Leer en la era digital*. Ministerio de Educación. <https://pt.scribd.com/doc/77941807/10-claves-para-ensenar-a-comprender-Primaria-Eduardo-Vidal-Abarca>
- Amor, E. (1993). *Didáctica do português – Fundamentos e metodologias*. Texto Editora.
- Balula, J. (2007). *Estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do Português*. [Dissertação de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/1469>
- Baptista, F. (2007). *Métodos, Técnicas Pedagógicas e Suportes Didáticos em Contexto Real de Trabalho*. Delta Consultores e Perfil.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições Persona.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Beane, J. (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Plátano Editora
- Bochniak, R. (1998). *Questionar o conhecimento: Interdisciplinaridade na escola*. Editora Loyola
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Campino, D. & Dias, A. (2019). *Integração curricular no 1.º CEB – da prática à formação*. *Actas do IV Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 175-186). CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/11857>
- Carvalho, R. (2001). *As origens de Portugal. História contada a uma criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Català, G., Molina, E., & Monclús, R. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora- Pruebas ACL (1.º- 6.º de primaria)*. Editorial Graó.
- Correia, M., & Lemos, L. (2005). *Inovação lexical em português*. Edições Colibri.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Porto Editora.
- Costa-Pereira, T., & Sousa, O. (2017). Ler e escrever para construir conhecimento. In

*Actas do 12.º Encontro da Associação de Professores de Português: Língua e Literatura na escola do Séc. XXI* (pp. 1-12).

[https://www.researchgate.net/publication/317102570\\_Ler\\_e\\_escrever\\_para\\_construir\\_conhecimento](https://www.researchgate.net/publication/317102570_Ler_e_escrever_para_construir_conhecimento)

Costa-Pereira, T. & Sousa, O. (2021). Compreensão de textos expositivos: avaliação de uma intervenção em leitura no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Egitania Scientia*, 29, 205-222. <https://egitaniasciencia.ipg.pt/index.php/revista-egitaniasciencia/article/view/32>

Cunha, C., & Cintra, L. (2016). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lexikon Editora Digital.

Decker, R. (2006). *El texto expositivo: estructuras y características*. Instituto Italiano.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129.

*Dicionário Terminológico* (s.d.). Consultado a 4 de setembro de 2023 em

<https://dt.dge.mec.pt/>

Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa: Instrumentos de análise*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10703>

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*.

Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

[https://area.dge.mec.pt/gramatica/O\\_conhecimento\\_da\\_lingua\\_desenv\\_conscien cia\\_linguistica.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_conscien cia_linguistica.pdf)

Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. J., & Gonçalves, A. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des\\_consc\\_lexical.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des_consc_lexical.pdf)

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.

- Estrela, A. (2017). *A estrutura passiva: proposta de laboratório gramatical*. In A. P. Vilela e A. Moura (Coords.), *Atas das I Jornadas Nacionais dos Professores de Línguas - PIAFE* (pp. 138-147). Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul. <https://issuu.com/nunomendes8/docs/ebookjornadaspiafe>
- Estrela, A., & Ferreira, P. (2019). *Gramática no Laboratório - 3.º ano*. Fábula Educação.
- Estrela, A., & Ferreira, P. (2021). *Descobrir a gramática - 2.º ano*. Fábula Educação.
- Ferreira, P. (2014). Conhecimento gramatical e conceções de futuros professores relativamente ao ensino e à aprendizagem da gramática. *Tejuelo Monográfico*, 10, 27 – 48.
- Ferreira, P., & Estrela, A. (2019). Do texto à reflexão metalinguística: O esquema como elemento estruturante. *Eutomia - Revista de Literatura e Linguística*, 1(23), 245-267.
- Galissou, R. (1983). *Dicionário de didática das línguas*. Almedina.
- Garcia, M. (1976). *Comunicação em prosa moderna*. Fundação Getúlio Vargas
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Edições ASA.
- Grigorenko, E. (2001). Developmental Dyslexia: an update on genes, brains, and environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 91-125. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00704>
- Jonnaert, P., & Vander, B. (2002). *Criar Condições Para Aprender*. Artmed Editora.
- Klein, P. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11(3), 203-270.
- Laranjeira, R. (2013). *Desenvolvimento lexical: perspetivas e práticas de professores no 1.º ciclo*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3129>
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. ASA.
- Leite, T. (2018). O ensino das áreas curriculares no 1.º ciclo do ensino básico. In F. Veiga (Coord.), *O ensino na escola de hoje* (pp. 415-447). Clempsi.
- Lyons, J. (1980). *Semántica*. Teide.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Ministério da Educação
- Miguel, E. (1993). *Los Textos Expositivos*. Santillana.

- Moss, B. (2004). Teaching expository structures through information trade book retellings. *The Reading Teacher*, 57(8), 710-718.
- Niza, S. (1996). *O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. in Formosinho, J. et. al (Ed.) Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Col. Infância. Porto Editora.  
[https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_c\\_02\\_infl\\_vigostky\\_pre\\_afolque.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_c_02_infl_vigostky_pre_afolque.pdf)
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa do português no ensino básico*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.  
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf>
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Dom Quixote.  
[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)
- OECD. (2014). Pisa 2012 results: what students know and can do. *Student Performance in mathematics, reading and science, I*.  
<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Patton, M. Q., 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage Publications.  
<https://www.ic.unicamp.br/~reltech/2003/03-02.pdf>
- Piaget, J. (1981). *Problèmes Généraux de la Recherche Interdisciplinaire et Mécanismes Communs*. Gallimard.
- Pires, N. (2016). Desenvolver o léxico no pré-escolar: uma ponte para a aprendizagem da leitura. In J. Carvalho, M. Dionísio, E. Mesquita, J. Cunha & A. Arqueiro (Orgs.), V SIELP – *Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa/V FIAL – Fórum Ibero-Americano de Literacias* (pp. 445-454). CIEd/Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/44992>
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Relógio de Água.
- Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*.

- [Dissertação de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra.  
<https://hdl.handle.net/10316/1039>
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In P. Abrantes e F. Araújo (Coords.) *Avaliação das aprendizagens – Das concepções às práticas* (pp. 77-84). Ministério da Educação, DEB.
- Silva, J. F. (2018). Didática no ensino superior: estratégias de ensino adequadas à arte de ensinar. *Educação por Escrito*, 9(2), 204-219. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2018.2.31275>
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A decifração*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_leitura\\_de\\_cifracao.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_de_cifracao.pdf)
- Sim-Sim, I., Duarte, C., & Micaelo, M. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_leitura\\_compreensao\\_textos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf)
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.  
<https://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Sousa, M., & Baptista, C. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. PACTOR.
- Sousa, O. (2015). *Textos e contextos: Leitura, escrita e cultura letrada*. Media XXI.  
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6083>
- Vale, A., & Sousa, S., (2017). Tipo de erros e dificuldades na escrita de palavras

de crianças portuguesas com dislexia. *Da Investigação às Práticas*, 7(3), 61 – 83.

<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9842>

Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*.

Sílabo.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A. Listas de  
Verificação (L.ºCEB)

| | " | | | " |

O que temos que aprender...		Período	Nome dos alunos																				
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1.	Conto, conheço, represento e sei decompor números até à centena de milhar (100 000).																						
2.	Conto, conheço, represento e sei decompor números até 1 000 000.																						
3.	Leio e relaciono os valores das diferentes ordens e classes.																						
4.	Conheço o valor relativo de cada algarismo num número.																						
5.	Sei arredondar um número (à dezena, à centena, ao milhar, à dezena, à centena de milhar mais próxima).																						
6.	Conheço e sei usar a numeração romana.																						
7.	Sei utilizar os numerais ordinais (até ao centésimo).																						
8.	Reconheço, numa reta numérica, frações equivalentes (as que representam a mesma distância ao zero).																						
9.	Conheço e represento frações decimais (frações em que o denominador é 10, 100, 1000, ...).																						
10.	Identifico se uma fração representa um número inteiro.																						
11.	Localizo na reta numérica uma fração entre dois números inteiros consecutivos.																						
12.	Conheço e represento percentagens de referência (100%, 50%, 25%, 20% e 10%).																						
13.	Sei escrever transformar percentagens em frações decimais e em numerais decimais.																						
14.	Represento e ordeno números racionais (frações e numerais decimais) na reta numérica.																						
15.	Sei compor e decompor números na representação decimal.																						
16.	Transformo frações decimais em numerais decimais.																						
17.	Comparo e ordeno números em diferentes representações (frações e numerais decimais).																						
18.	Sei de cor factos básicos da adição (amigos do 10...), multiplicação (tabuadas) e divisão ( $D \times d = q + r$ )																						
19.	Calculo mentalmente...																						
	22.a Somas de números inteiros e decimais																						
	22.b Diferenças de números inteiros e decimais																						
	22.c Produtos de números inteiros																						
	22.d Quocientes de números inteiros																						



40.	Calculo a frequência absoluta (o n.º de vezes que um valor aparece num conjunto de dados).			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
41.	Analiso e interpreto informação representada de diversas formas (tabelas, gráficos, diagramas)			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
42.	Reconheço e sei dar exemplos acontecimentos possíveis (prováveis e pouco prováveis).			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
43.	Desenho polígonos através de coordenadas, grelhas quadriculadas, geoplano e papel pontado.			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
44.	Descrevo polígonos: triângulos, quadrados, retângulos, pentágonos e hexágonos.			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
45.	Desenho triângulos, quadrados, retângulos, pentágonos e hexágonos.			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
46.	Identifico polígonos regulares (com lados e ângulos geometricamente iguais).			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
47.	Identifico e desenho circunferências usando o compasso, identificando o centro, raio e diâmetro.			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
48.	Relaciono a circunferência com o círculo e identifico-a como a sua fronteira.			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
49.	Conheço e sei a diferença entre retas paralelas, retas perpendiculares e retas oblíquas.			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
50.	Identifico segmentos de reta perpendiculares se ligados por um quarto de volta.			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
51.	Classifico sólidos geométricos segundo as suas propriedades, justificando os critérios utilizados.			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
52.	Conheço a planificação dos sólidos geométricos (prismas e pirâmides).			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
53.	Identifico e construo pavimentações (com triângulos, retângulos e hexágonos).			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
54.	Descrevo a posição de polígonos (coordenadas, grelhas quadriculadas, geoplano e papel pontado).			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
55.	Identifico dois polígonos geometricamente iguais (lados e ângulos correspondentes iguais entre si).			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
83.	Sei que os retângulos são quadriláteros com todos os ângulos retos.			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
84.	Identifico eixo de simetria em figuras planas.			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
85.	Identifico e represento (com três pontos: AOB) ângulos em polígonos.			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
86.	Conheço e classifico ângulos (ângulos reto, agudo, obtuso e raso).			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
87.	Conheço ângulos geometricamente iguais, ângulos adjacentes e ângulos verticalmente opostos.			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
88.	Resolvo e invento problemas envolvendo figuras geométricas no plano e no espaço.			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
89.	Faço estimativas de medida (valor aproximado comprimento, área, capacidade, massa, dinheiro e tempo).			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
90.	Meço distâncias e comprimentos, utilizando as medidas de comprimento e faço conversões.			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
91.	Faço pesagens, utilizando medidas de massa e faço conversões.			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21



Legenda

<b>X</b>	Conteúdo abordado		Trabalhei, mas ainda tenho dúvidas.		Consigo trabalhar sozinho e ajudar os colegas.	 	Conteúdos 3.º ano
	1.º período		2.º período		3.º período		Conteúdos 4.º <u>ano</u> e/ou por trabalhar

ANEXO B. Ficha de  
Verificação (L.ºCEB)

| | " | | " |

## Verificação de Estudo do Meio – *Muçulmanos e Reconquista Cristã*

2	Relacione dados e factos importantes para compreender a história da minha localidade (origem da povoação, batalhas, lendas históricas, personagens/personalidades históricas, feriado municipal).	
4	Reconheça vestígios do passado local: construções; instrumentos e atividades; costumes e tradições.	

### 1. Lê com atenção.

No ano 711 (século VIII d.C.), um conjunto de guerreiros provenientes do Norte de África e da Península Arábica, na Ásia, que partilhavam a mesma religião (o islamismo), por isso eram conhecidos por Muçulmanos, atravessaram o estreito de Gibraltar e invadiram a Península Ibérica. Após vencerem o reino visigodo, rapidamente dominaram e ocuparam quase toda a Península, com exceção de um território no Norte, as **Astúrias**.

1.1. Qual foi o povo que dominou a Península Ibérica, após a invasão dos “Bárbaros”?

R: \_\_\_\_\_

1.2. Qual é o nome da terra que não foi possível de conquistar pelo povo arábico?

R: \_\_\_\_\_

### 2. Observa com atenção a tabela abaixo.

INFLUÊNCIA MUÇULMANA NA PENÍNSULA IBÉRICA			
Agricultura	Ciência e técnica	Construção	Cultura e língua
 <p><small>Nora</small></p>	 <p><small>Astrolábio</small></p>		
<p>Árvores trazidas: laranjeira, limoeiro, amendoeira, alfarrobeira. Técnicas de irrigação: nora, azenha.</p>	<p>Matemática, medicina, astronomia.</p>	<p>Mesquitas, habitações, pintura em azulejo (em cima), chaminés.</p>	<p>Numeração árabe. Palavras: alfaiate, Albufeira, azenha, arraial.</p>

2.1. Dá dois exemplos de influências dos Muçulmanos na Península Ibérica.

R: \_\_\_\_\_

3. Assinala a opção correta.

3.1. Qual era a religião praticada pelos Muçulmanos?

Cristianismo

Islamismo

Budismo

4. O que significa a Reconquista Cristã?

R: \_\_\_\_\_

5. Com base no mapa abaixo faz a correspondência entre as direções que cada povo seguiu durante a Reconquista Cristã.



Muçulmanos • • Norte para Sul

Cristãos • • Sul para Norte

Reinos cristãos na Península Ibérica e território ocupado pelos Muçulmanos.

6. Assinala a resposta correta com X.

6.1. Afonso VI, rei de Leão e Castela, atribui a D. Henrique como recompensa:

-  o condado de Galiza e o casamento com D. Urraca

-  o Condado Portucalense e o casamento com D. Teresa

6.2. Afonso VI, rei de Leão e Castela, atribui a D. Raimundo como recompensa:

- e condado de Galiza e o casamento com D. Urraca

- e Condado Portucalense e o casamento com D. Teresa

7. Completa o texto com as palavras fornecidas abaixo:

**condições, Condado Portucalense, conquistar, fronteiras**

D. Henrique veio ajudar D. Afonso VI, rei de Leão e Castela, a combater os Mouros. Como recompensa recebeu o \_\_\_\_\_. Contudo, Afonso VI impôs \_\_\_\_\_ a D. Henrique, como \_\_\_\_\_ terras aos Mouros para alargar as \_\_\_\_\_ do seu condado.

8. Indica os quatro reinos que se formaram durante a Reconquista Cristã.

R- \_\_\_\_\_

### Autoavaliação

Critérios	Sim	Não
Compreendi bem a tarefa a realizar.		
Pedi ajuda para compreender ou fazer algum exercício.		
Tive <b>facilidade</b> na realização de todos os exercícios.		
Tive <b>dificuldade</b> na realização de um exercício.		
Tive <b>dificuldade</b> na realização de dois ou mais exercícios.		
Não compreendi o que era para fazer e, por isso, ainda não consegui realizar a atividade.		
Preciso de estudar melhor este conteúdo.		
Compreendi bem e posso ajudar os meus colegas.		

ANEXO C. Agenda Semanal  
(1.º CEB)

| | ' | | ' |

# Agenda Semanal 4.º ano A

Ano letivo – 2022/2023

	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9h30 10h30	<b>Conselho de Cooperação</b> - planificação da semana - planificação do PIT (apoios e parecerias) - distribuição de tarefas (60 minutos/1h)	<b>Organização / Rotina do dia – ditado</b>	<b>Organização / Rotina do dia – cálculo mental</b>	<b>Organização / Rotina do dia – dicionário</b>	<b>Organização / Rotina do dia – ditado de números</b>
		<b>Matemática</b>  (45 minutos)	<b>Português</b>  (45 minutos)	<b>Apresentação de Produções</b>  (30 minutos)	<b>Matemática</b>  (60 minutos/1h)
10h30 11h30	<b>Matemática</b> desafio da semana (60 minutos/1h)	<b>Inglês</b>  (60 minutos/1h)	<b>Matemática</b>  (60 minutos/1h)	<b>Matemática</b>  (75 minutos/1h15)	Estudo do Meio  (45 minutos)
12h00 12h45	<b>Português</b>  (45 minutos)	<b>Estudo do Meio</b>  Projetos (90 minutos/1h30)	<b>Artes Visuais</b>  (30 minutos)	<b>Direitos Humanos</b>  (60 minutos/1h)	<b>Expressão Musical</b>  (90 minutos/1h30)
12h45 13h30	<b>T.E.A.</b> Estudo Acompanhado (45 minutos)		<b>Inglês</b>  (60 minutos/1h)		
14h45 15h15	<b>Expressão Física-Motora</b>  (90 minutos/1h30)	<b>T.E.A.</b> Estudo Acompanhado  (75 minutos/1h15)	<b>T.E.A.</b> Estudo Acompanhado  (75 minutos/1h15)	<b>T.E.A.</b> Estudo Acompanhado  (45 minutos)	<b>Formação Cívica:</b> <b>Conselho de Cooperação</b> - avaliação de tarefas - avaliação do pit - leitura do Diário (90 minutos/1h30)
15h15 16h15		16h05-Tarefas / Balanço do dia	16h05-Tarefas / Balanço do dia	<b>Português</b> Livros e Leitura (30 minutos) 16h05-Tarefas / Balanço do dia	

ANEXO D. Exemplos de  
alguns textos da  
Coletânea (1.º CEB)

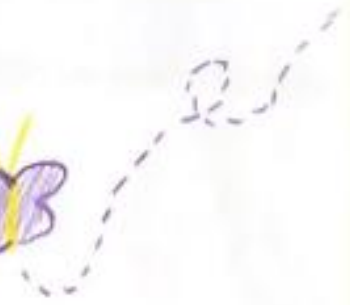
| | " | | " |



4.ºA



# COLETÂNEA DE TEXTOS



2023/2024



## A abstratividade

Existe um museu muito especial porque tem o quadro mais abstrato do mundo e bem, fui eu que o pintei.

Este quadro tem todas as cores que podes imaginar. Pode-se ver de todas as posições diferentes, mas se o virares um centímetro, as pessoas podem achar diferente, porque como é tão abstrato, não se percebe o que realmente é. Para mim é preto, branco, circular pequeno e ao mesmo tempo grande. Tem pessoas e animais, coisas modernas e antigas, prisões e oasis. Resumindo, para uns é bom e para outros é mau. Eu nunca mudaria a minha perspetiva porque ela a "minha perspetiva" é que o mundo fosse melhor.

No final de contas, todos têm as suas diferenças e não é preciso sermos todos iguais.

Aluno

10 de maio de 2023



## O CR7 JR

Um dia o Cr7 Jr. estava na sua linda casa. Ele estava a ver um jogo com o irmão, e a sua mãe. O CR7 Jr. Estava muito atento a ver o jogo do seu pai Ronaldo.

De repente, o Cr7 Jr. Disse:

- Gooooo! Que golaço de livre!

- É verdade, foi um grande golo! – respondeu a mãe.

Em seguida, o pequeno CR7 levantou-se e gritou:

- Vai, vai Ronaldo! Manda uma bombaça para a baliza no ângulo!

A mãe exclamou:

- Gooooo! Vamos ganhar!

Entretanto, o jogo terminou, o Ronaldo chegou e disse:

- Olá, cheguei! Já viram que ganhámos 2-0? E eu marquei os dois golos?

- Foi incrível!

- Mais logo, o Cr7 Jr. vai jogar contra o Flamengo e a quipá dele é o Manchester United, espero que ele marque pelo menos um golo.

Por fim, toda a família do pequeno Cr7 foi assistir ao jogo dele. E assim, viram ao vivo os 3 golos marcados por ele.



## As caturras

As caturras são pássaros que não gostam que as agarremos com a mão. Os machos podem cantar e aprender a imitar algumas palavras, mas não são muito bons a imitar sons.

É importante acostumá-las ao contato com as pessoas, desde muito pequenas. Se quisermos ter uma caturra dócil. Em geral, essas aves gostam de passar o tempo com as pessoas.

Qualquer pessoa que tenha lidado de perto com uma Nymphicos, ou de forma mais simples, uma caturra, terá tido oportunidades de confirmar os epítetos de "ave ideal para participantes" e "fácil de manter", não são exatamente verdade.

Porém, basta inteirar-se acerca dos cuidados básicos que este animal requer e depressa morrerá de amores pela caturra.

O que as caturras gostam de comer é morangos, mirtilos, bananas, maçãs, espinafres, ervilhas, milho, rebentos e sementes.

As caturras também gostam muito de falar, e brincar com as pessoas.



Aluno

25 de maio de 2023

ANEXO E. Questionário  
Final (1.ºCEB)

| | " | | " | | "

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Questionário – Projeto de Escrita (maio)**

**Após tanta escrita, revisão e rescrita, ao longo do mês de maio...  
Responde, agora, a algumas questões!**

Quantos textos escreveste no mês de maio?

Sentiste maior motivação para escrever?

Sim

Não

O que te motivou a escrever?

---

---

Gostaste de escrever? Porquê?

---

---

Quais foram os géneros textuais que mais gostaste de escrever?

<input type="checkbox"/>	<b>Narrativo</b>	<input type="checkbox"/>	<b>Descritivo</b>	<input type="checkbox"/>	<b>Informativo</b>	<input type="checkbox"/>	<b>De opinião</b>
--------------------------	------------------	--------------------------	-------------------	--------------------------	--------------------	--------------------------	-----------------------

Sentes que consegues rever melhor os textos, agora?

Sim

Não

Compreendes, agora, as diferenças entre os diferentes géneros textuais (Narrativo, Descritivo, Informativo, e de Opinião)? Indica uma diferença um o texto Informativo e de Opinião.

---

---

---

Muito obrigada! Da Rita e da Sofia 

ANEXO F. Resposta ao  
Questionário Final  
(1.º CEB)

| | " | | " |

Nome:

Data: 2/6/23

**Questionário – Projeto de Escrita (maio)**

**Após tanta escrita, revisão e rescrita, ao longo do mês de maio...  
Responde, agora, a algumas questões!**

Quantos textos escreveste no mês de maio?

Sentiste maior motivação para escrever?

Sim

Não

O que te motivou a escrever?

Senti motivação porque eu queria que um dos textos fossem para a coletânea.

Gostaste de escrever? Porquê?

Porque achei que foi engraçado e gosto de escrever textos.

Quais foram os géneros textuais que mais gostaste de escrever?

<input checked="" type="checkbox"/>	<b>Narrativo</b>	<input type="checkbox"/>	<b>Descritivo</b>	<input type="checkbox"/>	<b>Informativo</b>	<input type="checkbox"/>	<b>De opinião</b>
-------------------------------------	------------------	--------------------------	-------------------	--------------------------	--------------------	--------------------------	-------------------


Sentes que consegues rever melhor os textos, agora?

Sim

Não

Compreendes, agora, as diferenças entre os diferentes géneros textuais (Narrativo, Descritivo, Informativo, e de Opinião)? Indica uma diferença um o texto Informativo e de Opinião.

O de opinião é dar opinião sobre qual quer coisa, e o informativo é dar informação.

Muito obrigada! Da Rita e da Sofia 

ANEXO G. Plano de  
Intervenção (2.º CEB)

|| " | | " |

<b>INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA</b> <b>ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO</b> <b>PES II – 2.º CEB (2022-2023)</b>	<b>Nome dos elementos do par pedagógico:</b> Rita Lisboa (n.º 2021017) Sofia Patrício (n.º 2021132) <div style="background-color: #cccccc; width: 150px; height: 20px; margin-top: 5px;"></div>
---	--

### Plano de Intervenção

<b>Potencialidades</b> - Participação ativa - Curiosidade notável	<b>Fragilidades</b> - Heterogeneidade de aprendizagens (grupos de aprendizagem muitos dispersos) - Relacionamento interpessoal (respeito pelo tempo de palavra do outro)  - Expressão escrita (estrutura textual) - Planificação de textos (compreender o conceito de planificar e a sua necessidade) - Compreensão escrita (interpretação textual com seleção e organização de informação)
<b>Problemática</b> A melhoria da compreensão leitora e de interpretação de fontes escritas permitem desenvolver as competências de comunicação escrita em Português e de compreensão escrita em HGP?	
<b>Objetivos Gerais</b>  A. Melhorar a capacidade de leitura e interpretação de textos (POR e HGP).  B. Expressar através da escrita a compreensão / análise dos textos (POR).	<b>Indicadores de avaliação</b>  1.1. Lê com fluência e entoação; 1.2. Identifica as principais mensagens do texto; 1.3. Reconhece as mudanças espaço-temporais nas várias fases do texto; 1.4. Localiza a ação no tempo e no espaço;  2.1. Planifica o texto; 2.2. Respeita a estrutura de cada texto; 2.3. Mobiliza o vocabulário/conceitos adequados;
<b>Estratégias Gerais</b>  1. Mobilização de fontes escritas em HGP. 2. Estabelecimento de rotinas de leitura e interpretação textual (POR e HGP). 3. Criação regular de momentos de comunicação escrita em <u>POR</u> . 4. Criação regular de momentos de compreensão escrita em HGP.	

### Relação OG com EG

Estratégias Objetivos	1	2	3	4
A	X	X		X
B		X	X	

ANEXO H. Notas de Campo  
(1.º CEB)

| | " | | "

**Nota de campo: 26 de abril 2023**

Com a aplicação do Guião de Diagnose, foi necessário relembrar alguns conceitos relacionados com o texto expositivo como “corte” e “fidalgos”. Os alunos gostaram do texto e referiram “parece que o autor está a falar connosco”. Os alunos 6,7 e 12 realizaram o Guião com o meu auxílio permanente e ainda consultaram o dicionário.

**Nota de campo: 16 e 17 de maio 2023**

Os alunos escolheram autonomamente a ordem pela qual pretendiam realizar os Laboratórios Gramaticais. Foram poucos os alunos que consultaram outros recursos; ainda assim, os recursos consultados foram maioritariamente a gramática de português e o caderno de português. Os alunos 6 e 7 realizaram os Laboratórios com o meu auxílio permanente, contudo, foram vários os que trocaram ideias/ pediram ajuda aos colegas.

**Nota de campo: 18 de maio 2023**

Como a 1.<sup>a</sup> Dinastia já tinha sido abordada por um dos alunos noutra momento, aproveitei para relembrar do que se tratava. Após a leitura individual do texto, li o mesmo em voz alta para a turma. O aluno 10 questionou o significado de monarca. E à exceção dos alunos 13,14 e 18, os restantes solicitaram o meu auxílio para as questões 9 e 10 (identificação de antónimos e sinónimos).

**Nota de campo: 29 de maio 2023**

Os alunos realizaram o Guião Final, porém surgiram várias dúvidas acerca da última questão (construção de um parágrafo com os conceitos sucessão, coroação e aclamação); pedi ao aluno 18 para explicar aos colegas o que era pretendido nesta questão. Após ser explicitado pelo aluno, os restantes foram autónomos e por isso, foi prestado pouco auxílio na resolução deste guião. Os alunos 6,7 e 12 realizaram o Guião com o meu auxílio permanente.

ANEXO I. Guião Diagnose  
(1.º CEB)

| | " | | " |

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_ 4.ºA

1. Recorda-te do que aprendeste sobre as palavras. Como sabes, uma grande parte das palavras tem algum tipo de relação entre si. Por exemplo, algumas palavras relacionam-se com o mesmo assunto ou tema, algumas têm significados parecidos ou contrários e outras formam-se a partir de uma única palavra. Lembras-te de como se chamam essas relações entre palavras?

Preenche os espaços em branco com as palavras seguintes:

**sinónimos antónimos campo lexical família de palavras**

- 1.1. Um conjunto de palavras formadas a partir da mesma raiz ou radical chamam-se \_\_\_\_\_.
- 1.2. Um \_\_\_\_\_ e um conjunto de palavras que estão relacionadas com o mesmo assunto, tema ou tópico.
- 1.3. \_\_\_\_\_ são palavras com significados parecidos,
- 1.4. \_\_\_\_\_ são palavras com significados opostos.

2. Agora, lê atentamente o texto que se segue. Nele vais encontrar relações entre palavras que identificaste no exercício anterior, mas também outras.

### **História contada a uma criança**

Que ideia tens tu sobre um rei? O que te vem à memória? Mesmo sem ouvir a tua resposta sou capaz de saber qual é a ideia que tu tens acerca de um rei. Ora, vê lá se acerto.

Um rei é um senhor que anda sempre vestido com sedas e veludos, tem um manto muito comprido que lhe cai dos ombros até aos pés e ainda uma coroa na cabeça. Acertei ou não?

Obrigada! 😊

É assim que os livros de história te dizem sempre como andam os reis. Mas não queiras acreditar nisso, meu rapaz. Não queiras acreditar nas facas nem nos papões, nem nos príncipes transformados em gatos e cães, nem nos reis que passeiam de manto e de coroa na cabeça.

Os reis são homens como quaisquer outros. Quando nascem vêm nus, tal como tu quando nasceste. Comem como tu, mastigam como tu, respiram, constipam-se e às tantas morrem, como tu. Entretanto, como são reis, têm certas coisas que tu não tens, entre elas, a tal coroa e o manto, de que te falarei daqui a pouco.

Como já te expliquei, o rei é a pessoa que governou em certos países. Mas para se governar um país, uma terra, uma casa, o que for, é necessário saber o que se passa e o que cada um dos habitantes precisa. Como um país é muito grande, o rei não pode saber tudo quanto se passa nele nem pode resolver todos os problemas. Por esta razão, há vários homens que estão diariamente junto ao rei e dizem-lhe o que se passa e o que é preciso fazer. Estes homens chamam-se Ministros ou Conselheiros do Rei.

Além destes homens, há muitos outros que também vivem junto ao rei e que o ajudam na sua vida. Uns ajudam-no a vestir, outros a calçar (não te rias que isto é sério), outros a subir para o cavalo, outros abrem-lhe as portas, outros afastam o reposteiro para ele passar, entre outras coisas. Quais são as várias funções dos homens que vivem junto ao rei? Estes homens não são uns homens quaisquer. Pertencem às pessoas mais importantes do país, são ricos e fidalgos.

Por outro lado, também a rainha tem muitas senhoras que andam sempre com ela e que a ajudam no seu dia-a-dia. Toda esta gente, homens e mulheres, que vivem junto dos reis, tem o nome de Corte. A Corte do rei e da rainha é o conjunto de pessoas que vivem junto a estes e que os servem diariamente.

A casa onde os reis moram é sempre muito grande, tem muitas e muitas divisões com mobílias muito boas, belos tapetes, quartos, loiças e

Obrigada! 😊

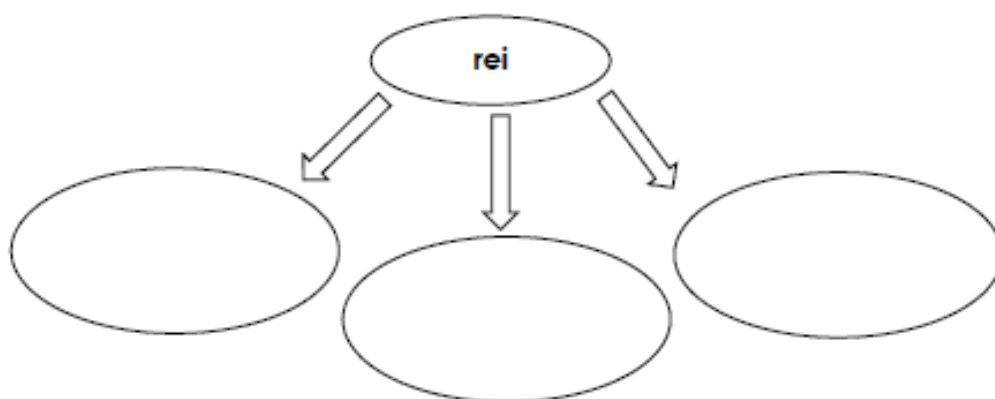
candeeiros. Tudo quanto é bom vai para a casa dos reis. A casa onde os reis vivem chama-se Palácio Real.

Quando há festas no Palácio Real a Corte junta-se sempre. E isso é que são festas! Eu nunca vi nenhuma..., mas faço ideia de como são! Essas festas são dadas em grandes salas e salões, onde estão muitas cadeiras para as pessoas se sentarem. O rei e a rainha, para se distinguirem da restante corte, têm as suas cadeiras em cima de uns degraus muito largos. Aí ficam muito mais à vontade, veem tudo muito bem e toda a gente os vê. Estas cadeiras onde os reis se sentam, muito altas e bonitas, são chamadas de Tronos. Os degraus onde as cadeiras estão assentes são os degraus do trono.

Em certos dias de festa no Palácio Real, o rei põe a coroa na cabeça e um manto às costas. Mas tanto o rei como a rainha têm coroa e manto.

Texto adaptado *As Origens de Portugal*, 1998, Rómulo de Carvalho

3. Atenta na palavra **rei**. Será que consegues construir a família desta palavra? Preenche o esquema com palavras desta família. **Atenção**, uma das palavras deve ser retirada do texto.



Obrigada! 😊

4. Observa a imagem representativa de um rei. Nela podes observar vários elementos que fazem parte da figura do rei. Preenche as linhas com quatro elementos que constituem a figura do **rei**, utilizando palavras retiradas do texto.




---



---



---



---

5. Coloca as palavras abaixo no sítio correto da tabela.

**rei- cavaleiros- rainha- princesa- duque- fidalgos- príncipe- ministros-  
conselheiros- duquesa**

<u>Pessoas que constituem a família real</u>	<u>Pessoas que vivem junto ao rei</u>

Obrigada! 😊

6. Indica quatro elementos (divisões, mobiliário, equipamento, etc.) que encontras no **palácio real**, transcrevendo quatro expressões/palavras do texto e escrevendo duas outras que conheças.



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Constrói o campo lexical da palavra **reino** com palavras que conheças.

reino

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Transcreve do texto **sinónimos** das palavras seguintes:

monarca- \_\_\_\_\_

população- \_\_\_\_\_

Obrigada! 😊

9. Transcreve do texto **antónimos** das palavras:

longe- \_\_\_\_\_

plebeus- \_\_\_\_\_

10. Agora que leste e organizaste tantas palavras, escreve um parágrafo sobre o conceito de **rei**. Deves utilizar várias das palavras que escreveste nos exercícios anteriores.

---

---

---

---

---

---

---

Obrigada! 😊

ANEXO J. Guião Intermediário  
(1.º CEB)

| | " | | " |

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

1. Lê atentamente o texto abaixo.

### **A primeira dinastia (1143-1383)**

Com a assinatura do Tratado de Zamora, em 1143, D. Afonso Henriques tornou-se rei de Portugal. Portugal passou a ter uma monarquia, governada por um monarca.

Assim, D. Afonso Henriques deu início à primeira dinastia, a Dinastia Afonsina. Designa-se por dinastia o período em que príncipes, reis e rainhas pertencentes a uma mesma família real permanecem no trono, a governar. Assim, todos os reis descendentes de Afonso Henriques constituíram a primeira dinastia, que termina em 1383.

D. Afonso Henriques continuou a lutar contra os Muçulmanos e a conquistar terras, por isso ganhou o cognome de O Conquistador.

Numa monarquia, o poder era hereditário, ou seja, transmitido de pai para filho, de irmão para irmão, por exemplo. Por isso, depois de Afonso Henriques o trono de Portugal é ocupado pelo seu filho D. Sancho I, O Povoador.

D. Sancho I mandou construir castelos, reforçou a defesa das fronteiras e fundou muitas povoações. Nos vários concelhos implementou Cartas de Foral, em que definia os direitos e os deveres da população. Foi através destas cartas que a população se fixou nos concelhos e permitiu o desenvolvimento de atividades económicas.

Filho de D. Sancho I, surge D. Afonso II, O Gordo, em 1211. Este rei reuniu as Cortes pela primeira vez. As Cortes eram reuniões convocadas pelo rei com os representantes do clero, da nobreza e do povo, e nelas decidia-se as leis do reino.

Em 1223, sobe ao trono o rei D. Sancho II, O Capelo. D. Sancho II começou a governar com 13 anos de idade e ficou conhecido pelas conquistas militares aos Mouros. Porém, foi deposto (destituído do cargo de rei) por não ser capaz de assegurar a justiça e a ordem no reino.

Como D. Sancho II não teve filhos, o trono foi ocupado pelo seu irmão, D. Afonso III (filho de D. Afonso II). D. Afonso III ficou conhecido como O Borgonhês por se ter casado com uma condessa de Borgonha. O seu maior feito foi ter conquistado definitivamente os territórios do Algarve em 1249 e assim expulsou todos os Muçulmanos do território português.

D. Dinis, de cognome *O Lavrador*, sobe ao trono em 1279 e ficou conhecido por ter um dos reinados mais longos da história de Portugal. Uma vez que a reconquista tinha sido concluída, D. Dinis promoveu a criação de feiras francas, em que os comerciantes não tinham de pagar impostos e desenvolveu a educação do país. Fundou a primeira universidade do país, a Universidade de Lisboa em 1290, construiu 50 castelos por todo o território, D. Dinis também desenvolveu a marinha, a pesca e o comércio e mandou alargar o pinhal de Leiria (daí o seu cognome).

Seguiu-se D. Afonso IV, *O Bravo*, que teve um reinado agitado por várias guerras. Durante o seu reinado surgiu também uma grave doença que matou inúmeras pessoas, a Peste Negra. Esta doença contribuiu para a falta de alimentos no país e para o agravamento das dificuldades económicas na população. Por isso, o rei implementou as leis pragmáticas que controlavam os gastos do país e obrigava o povo a trabalhar no cultivo dos campos.

Anos mais tarde, subiu ao trono o rei D. Pedro I, *O Justiceiro*, que ficou conhecido pela sua história de amor com Inês de Castro. Este rei foi muito popular por ter conseguido evitar a guerra e aumentar as riquezas do país. D. Pedro apenas governou 10 anos, de 1357 a 1367.

Por fim, o último rei da I Dinastia foi D. Fernando I, mais conhecido por *O Formoso*. Para melhorar a produção agrícola no Reino criou a Lei das Sesmarias, em 1375. Esta lei obrigava os donos das terras a cultivá-las e caso não o fizessem ficavam sem as propriedades e ao mesmo tempo fixou os salários dos trabalhadores do campo.

Assim, a I Dinastia em Portugal iniciou-se com o rei D. Afonso Henriques que lutou pela independência do reino e os reis que se seguiram foram os responsáveis pelo alargamento do território português conquistando tudo aos Muçulmanos.

*Compilação de textos de várias fontes literárias*

2. Responde às questões.

- a) Indica o nome do primeiro rei de Portugal. \_\_\_\_\_
- b) Em que ano foi aclamado o primeiro rei de Portugal. \_\_\_\_\_
- c) Indica o nome da primeira Dinastia. \_\_\_\_\_

3. Explica, por palavras tuas, como se sucediam os reis na 1.ª dinastia. Qual era o critério utilizado?

---

---

---

4. Assinala com X, a resposta correta.

**D. Sancho I implementou as Cartas de Foral. Estas continham:**

- a) os direitos, deveres e obrigações do rei. \_\_\_\_
- b) os direitos, deveres e obrigações dos filhos do rei. \_\_\_\_
- c) os direitos, deveres e obrigações do povo. \_\_\_\_

**As Cartas de Foral permitiram:**

- a) fixar as populações nos concelhos. \_\_\_\_
- b) fixar o povo no litoral. \_\_\_\_
- c) fixar a os príncipes nos concelhos. \_\_\_\_

5. Indica as duas ações exercidas pelo rei D. Afonso III durante o seu reinado.

---

---

6. Indica o cognome atribuído ao rei D. Dinis e justifica essa escolha.

---

---

7. Assinala as afirmações com V (verdadeiro) e F (falso).

- a) No reinado de D. Afonso IV surgiu a Peste Negra. \_\_\_\_
- b) A Peste Negra matou poucas pessoas. \_\_\_\_
- c) O surgimento da Peste Negra agravou as condições económicas do país. \_\_\_\_
- d) Para controlar os gastos do país D. Afonso IV implementou a Lei das Sesmarias. \_\_\_\_
- e) Para controlar os gastos do país D. Afonso IV implementou a Lei das Pragmáticas. \_\_\_\_

\_\_\_\_

8. Indica os cognomes dos reis.



D. Afonso Henriques



D. Sancho I



D. Afonso II



D. Sancho II



D. Afonso III



D. Dinis



D. Afonso IV



D. Pedro I



D. Fernando I

9. Transcreve do texto sinónimos das palavras seguintes:

rei: \_\_\_\_\_

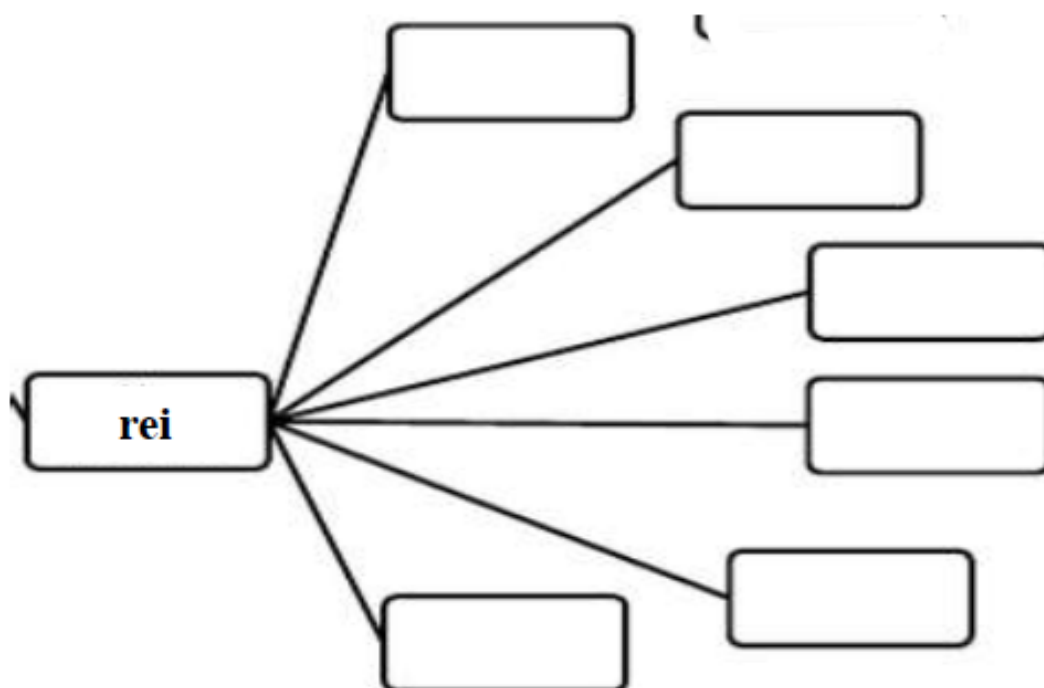
reunião: \_\_\_\_\_

10. Transcreve do texto antónimos das palavras seguintes:

república: \_\_\_\_\_

expulsou: \_\_\_\_\_

11. Constrói o campo lexical da palavra **rei**, retirando duas dessas palavras do texto e completando com outras que conheças ou pesquises.



12. Completa a tabela com palavras da mesma família, conforme o exemplo.

Henrique	Henriquino
Afonso	
João	
Fernando	

13. Observa a sequência de palavras e **risca** o intruso.

reino territórios concelhos propriedades bandeira

família real comerciante príncipe rei rainha

13.1. O que conclusis? Assinala com **V** (verdadeiro) ou **F** (falso).

a) Palavras como reino, territórios, concelhos e propriedades estão relacionadas entre si, porque são partes de um todo que é o reino. \_\_\_\_

b) Palavras como reino, territórios, concelhos, propriedades e bandeira estão relacionadas entre si, porque são partes de um todo que é o reino. \_\_\_\_

c) Palavras como família real, príncipe, rei e rainha estão relacionadas entre si porque são partes de um todo que é a família real. \_\_\_\_

d) Palavras como família real, comerciante, príncipe, rei e rainha estão relacionadas entre si porque são partes de um todo que é a família real. \_\_\_\_

14. Agora, escreve um parágrafo sobre a 1.ª Dinastia, utilizando algumas das palavras e relações entre palavras que organizaste nos exercícios anteriores.

---

---

---

---

---

---

---

ANEXO K. Guião Final  
(1.º CEB)

| | " | | " |

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Recorda-te do que aprendeste ao longo destas semanas sobre a História de Portugal. Lê o texto abaixo, que inclui mais algumas ideias sobre a vida de um rei.

### **História contada a uma criança**

Assim que o rei de um país morre é logo substituído por outro. Não são as pessoas que ficam vivas que resolvem quem há de ser o novo rei. Isso já está determinado mesmo antes de o outro morrer. Quem vai reinar a seguir, normalmente, é o filho do rei que morreu.

É claro que também pode suceder que um rei não tenha filhos. Quando aparecer um caso desses então te explicarei como se resolve. Por agora, não há necessidade disso, pois o nosso Afonso Henriques teve muitos filhos.

Quando um rei tem vários filhos é, naturalmente, o mais velho de todos que está indicado para rei quando o pai morrer. O filho mais velho de um rei chama-se Príncipe Herdeiro ou apenas Príncipe. Os outros filhos do rei chamam-se Infantes. Se forem filhas também se chamam Infantes ou Princesas.

Quando um rei morre, o príncipe herdeiro passa logo a ter o nome de rei. É por isso que há um provérbio que diz: *Rei morto, rei posto*. O que quer dizer que a um rei que morre se segue logo outro. Há também outro provérbio que diz assim: *Morreu o rei, viva o rei*. O que significa que, assim que morre um, logo se dão vivas ao outro que vem a seguir.

Dias depois de o rei morrer e de se lhe ter feito o enterro há sempre uma grande festa no palácio (ou castelo) durante a qual o príncipe herdeiro recebe o nome de rei. Durante essa festa o príncipe senta-se no trono, todo muito bem vestido e rodeado pela corte. Então uma das pessoas mais importantes põe a coroa na cabeça do rei. Esta parte da festa tem o nome de *Coroação*. *Coroação* é a cerimónia que consiste em coroar o novo rei. *Coroar* quer dizer pôr a coroa na cabeça.

Enquanto isto se passa dentro da casa do rei, as pessoas do povo estão todas cá fora, na rua, em frente às janelas, à espera que a festa acabe. Quando o príncipe já está tomado em rei, isto é, quando já tem a coroa na cabeça, o ceptro na mão e o manto às costas, há uma pessoa que chega a uma das janelas da casa e diz ao povo que já tem rei para substituir o que morreu.

O povo então começa a gritar: *Viva o rei! Viva o rei! Viva o rei!*

Este ato de dar vivas ao novo rei chama-se Aclamação. Diz-se que um homem é aclamado rei quando todos lhe deram vivas e lhe chamaram rei. A palavra aclamar significa chamar. Neste caso, chamar rei.

Texto adaptado *As Origens de Portugal*, 1998, Rómulo de Carvalho

1. Transcreve do 3.º parágrafo a frase que indica como se sucediam os reis.

---

---

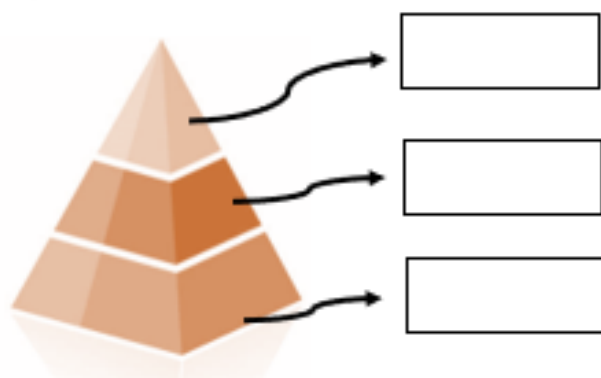
2. Explica, por palavras tuas, o significado da expressão *rei morto, rei posto*.

---

---

---

3. Completa a pirâmide com a ordem de sucessão ao trono, utilizando as palavras: **rei, infante e príncipe**. Atenta que no topo da pirâmide deve encontrar-se a figura com mais poder.



4. De acordo com o texto indica três elementos que constituem a figura de um príncipe.

---



5. Retira do texto um sinónimo para as seguintes palavras:

Banquete: \_\_\_\_\_

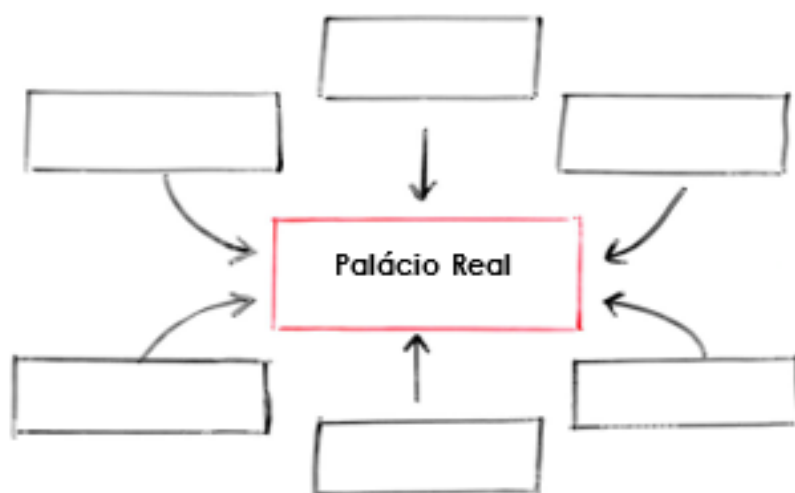
Chamar: \_\_\_\_\_

6. Retira do texto um antónimo para as seguintes palavras:

Novo: \_\_\_\_\_

Manter: \_\_\_\_\_

7. Constrói o campo lexical de palácio real com palavras retiradas do texto.



8. Constrói a família de palavras da palavra Coroa, usando duas palavras retiradas do texto e completando com outras que conheças ou pesquises.



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8.1. Indica o radical que utilizaste na construção das palavras. \_\_\_\_\_

9. Constrói um parágrafo, sobre o processo de sucessão de um rei, utilizando algumas das palavras e relações entre palavras que organizaste nos exercícios anteriores. Deves incluir obrigatoriamente as seguintes palavras: **sucessão**, **coroação** e **aclamação**.

---

---

---

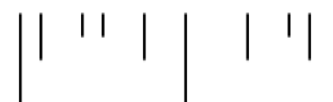
---

---

---

---

ANEXO L. Laboratório  
Família de Palavras-  
Prefixos e Sufixos  
(1.º CEB)



Nome: \_\_\_\_\_

## Família de Palavras – Prefixos e Sufixos

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### Objetivos

- > Distinguir palavras simples e palavras complexas.
- > Reconhecer sufixos e prefixos.

“Infeliz tem feliz lá dentro?”

1. Observa os dois grupos de palavras.

1.1. Repara nas semelhanças e nas diferenças entre os dois grupos de palavras e responde.

a. Consegues encontrar alguns elementos iguais nas palavras de cada linha da tabela anterior (por exemplo, na par feliz- infeliz)?

Grupo A	Grupo B
mar	maresia
sol	solar
terra	terrestre
lua	luar
feliz	infeliz
noite	anoitecer
conhecer	desconhecer

b. Qual dos grupos, o A ou o B, te parece ter palavras mais curtas e simples?

1.2. Assinala, com **X** a opção que completa cada frase.

a. O grupo A é composto por palavras...

simples.

complexas.

b. O grupo B é composto por palavras...

simples.

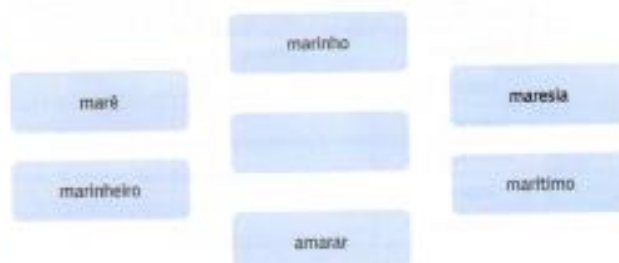
complexas.



No grupo A, há palavras simples, que são aquelas que não se formam a partir de outras. No grupo B, há palavras complexas, que foram formadas a partir de outras mais simples.

2. Repara nas seguintes palavras complexas.

2.1. Consegues encontrar algum elemento igual em todas as palavras?



2.2. Escreve, no centro do esquema, essa palavra comum a todas as outras.

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_

2.3. Sublinha os elementos que são diferentes nas várias palavras do esquema.

2.4. Repara na posição em que esses elementos diferentes foram colocados nas palavras simples para formar novas palavras (antes, depois ou antes e depois). O que concluis? Completa.

As palavras complexas são formadas a partir da junção de outros elementos antes ou \_\_\_\_\_ da palavra simples. Em algumas situações, como em *amarar*, há elementos \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ da palavra simples. À palavra simples chamamos **radical** e aos elementos adicionados chamamos **afixos**.



Uma **palavra complexa** é formada por um **radical** e pelos **afixos** que se lhe juntam. Estes afixos podem surgir à esquerda (**prefixos**), à direita (**sufixos**), ou à esquerda e à direita do radical, em simultâneo.

A este processo de formação de palavras, em que se junta um afixo a um radical, chama-se **derivação**.

3. Completa a tabela abaixo. Segue o exemplo.

Palavra complexa	Radical	Prefixo
recomeçar	começar	re-
religar		
invencível		
insatisfeito		
ilegal		
irresponsável		

3.1. As palavras, *recomeçar* e *religar* têm algo em comum? O que é? Será que este elemento tem alguma influência no significado das palavras?

\_\_\_\_\_

3.2. Pensa no significado das palavras de *invencível* e *insatisfeito*. Têm algo em comum? O que é? Será que este elemento tem alguma influência no significado das palavras?

\_\_\_\_\_

3.3. Pensa no significado das palavras *ilegal* e *irresponsável*. Têm algo em comum? O que é? Será que este elemento tem alguma influência no significado das palavras?

\_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_



Há prefixos que têm um significado específico, que te pode ajudar quando não conheces a palavra complexa. Neste caso, os prefixos *in-* e *i-* têm associado um significado de negação ou ação contrária, enquanto o prefixo *re-* tem associada a ideia de repetição.

4. Observa os prefixos das palavras e liga que cada par de palavras ao seu significado.

emigrar	•		
exportar	•		• metade
sincronia	•		• simultaneidade/união
sinfonia	•		• movimento para fora
semicírculo	•		
semirreta	•		

4.1. Identifica e sublinha o intruso de cada um dos seguintes grupos tendo em consideração o que aprendeste sobre os afixos.

- A. descontente, desleal, despentear, lembrar
- B. pedra, pedrada, pedreiro, pedregulho
- C. desligar, raivoso, duvidoso, saboroso
- D. alentejano, americano, canadiano, português

4.2. Sublinha as palavras complexas e rodeia os sufixos.

- A. A avó abriu a caixinha das surpresas.
- B. O cãozinho gostou da sua nova casita.
- C. O bebé tem uma mãozita branca.
- D. O rapagão derrotou todos no jogo.

4.3. Assinala com X o valor que pode ser atribuído aos sufixos que assinalasse na aférea anterior.

Frase	Valor aumentativo	Valor diminutivo
A		
B		
C		
D		

4.4. Indica três palavras que integrem os afixos seguintes.

re- .....  
-eza .....  
-inho .....  
im- .....  
des- .....

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### APRENDI QUE...



- ✓ as palavras simples são aquelas que não se formam a partir de outras;
- ✓ as palavras complexas são formadas a partir de outras mais simples;
- ✓ uma palavra complexa é formada por um radical e pelos afixos que se lhe juntam. Estes afixos podem surgir à esquerda (prefixos) ou à direita (sufixos) do radical;
- ✓ a derivação é um processo de formação de palavras em que se junta um afixo a um radical.

ANEXO M. Laboratório  
Família de Palavras  
(1.º CEB)

| | " | | " |

Nome: \_\_\_\_\_

## Família de Palavras

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### Objetivos

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

As palavras também têm família?

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

1. Observa os conjuntos abaixo.



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

- Grupo I     Grupo II

1.2. Assinala com **X** o motivo da tua escolha.

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

2. Observa os seguintes grupos de palavras.

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

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

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_

Grupo I     Grupo II     Grupo III

2.2. Assinala com X o motivo da tua escolha.

Todas as palavras são parecidas.

As palavras não se parecem umas com as outras.

2.3. Indica por que motivo as palavras são parecidas. Assinala com X.

Porque têm uma parte inicial igual.     Porque têm uma parte final igual.

2.4. Achas que pertencem à mesma família de palavras?

Sim     Não

2.5. Qual é o elemento em comum nos grupos que referiste?

Grupo I: \_\_\_\_\_    Grupo II: \_\_\_\_\_

2.6. O que podes concluir? Completa.

Há palavras que pertencem à mesma \_\_\_\_\_. Estas palavras têm uma parte \_\_\_\_\_ que é igual.

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

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

flor	•	• cavaleiro	•	• amanhecer
cavalo	•	• nublado	•	• cavalgar
manhã	•	• manhãzinha	•	• florescer
nuvem	•	• florista	•	• nuvenzinha

3.1. Cria três frases com palavras da lista acima.

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_

3.2. Sublinha as palavras que pertencem à família de palavra **noite**.

anoitecer

noitada

nortenho

noitinha

nocivo

norte



**APRENDI QUE...**

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

ANEXO N. Laboratório  
Sinónimos e Antónimos  
(1.º CEB)

| | " | | " |

Nome: \_\_\_\_\_

## Sinónimos e Antónimos

Data: \_\_/\_\_/\_\_

Como posso referir a mesma ideia e ideias opostas?

### Objetivos

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

1. Observa as palavras dos dois grupos.

Grupo A: feliz/contentes

alto/elevado

preto/negro

limpo/aseado

Grupo B: limpo/sujo

feliz/triste

alto/baixo

largo/estreito

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

Sim     Não

1.2. Que relações encontras entre as palavras?

No grupo A: \_\_\_\_\_

No grupo B: \_\_\_\_\_

2. Observe as frases seguintes e assinala as palavras que tenham um significado semelhante.

**A.** O dia está belo.

**B.** O dia está lindo.

**C.** O dia está bonito.

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

a. O dia está \_\_\_\_\_.

b. O dia está \_\_\_\_\_.

2.2. O que podes concluir? Completa.

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

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

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_

### 3. Lê o texto com atenção.

O Afonso e o Bernardo são gémeos, mas isso não significa que estejam sempre de acordo. Na verdade, discutem quase todos os dias por coisas insignificantes.

Por exemplo, ontem, quando acordaram, o Afonso disse que estava frio e o Bernardo disse que estava calor. O Afonso dormiu mal, mas o irmão dormiu bem. Quando a mãe os chamou para o pequeno-almoço, o Bernardo disse que os cereais estavam ótimos, já o irmão achou-os péssimos. A mãe, que já não aguentava mais, mandou-os para o quarto, dizendo:

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

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

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

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

frio	calor

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

---

---

---

---

---

#### 3.4. Assinala com X a opção que completa a frase.

Quando queremos exprimir ideias contrárias, usamos...

palavras com um significado semelhante.

palavras com um significado oposto.

#### 3.5. Completa.

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

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

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

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

**CONJUNTO A**

generoso  
bondoso  
amigável  
aborrecido

**CONJUNTO B**

bonito  
belo  
triste  
lindo

**CONJUNTO C**

caminhar  
andar  
saber  
percorrer

5. Liga os antónimos.

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

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

	Sinónimo	Antónimo
claro		
triste		
sábio		
sussurrar		

**APRENDI QUE...**



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

ANEXO 0. Laboratório  
Campo Lexical (1.º CEB)

| | " | | " |

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_

## Campo Lexical

O que é o campo lexical?

### Objetivos

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

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

bola	sopa	jogador	
candeiro	estádio	nuvens	árbitro
equipa	caderno	baliza	mesa

1.1. Explica que relação encontraste entre essas palavras.

---

---

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

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

Praia	Bosque

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

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

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_

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

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.3. O que podes concluir? Completa.

É possível agrupar as palavras sempre que estas forem sobre o mesmo \_\_\_\_\_.

Assim, podemos dizer que estas palavras estão relacionadas porque se referem ao mesmo domínio.

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

3. Relê as palavras da etapa 2. Completa.

Todas as palavras pertencem à classe dos \_\_\_\_\_.

4. Observa o campo lexical de escola.

avaliar	secretária	escola
estudar	professor	livro

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

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

4.2. A que classe pertencem algumas das palavras acima?

\_\_\_\_\_

4.3. Transcreve-as. \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

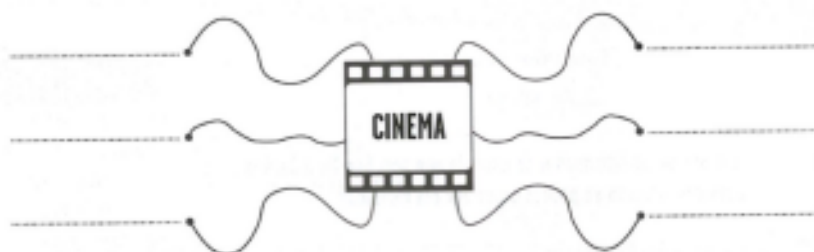
Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

#### 4.4. O que podes concluir? Completa.

O campo lexical de uma palavra pode ter palavras diferentes \_\_\_\_\_.

Palavras que pertencem as classes diferentes podem integrar o mesmo campo

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



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

---

---

---

---


---

---

---

---

**APRENDI QUE...**



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

ANEXO P. Laboratório  
Hierarquia Parte-Todo

| | " | | " |

Nome: \_\_\_\_\_

## Hierarquia – Parte-Todo

Data: \_\_/\_\_/\_\_

Posso formar conjuntos de palavras?

### Objetivos

- > Identificar e estabelecer relações de sentido entre palavras.
- > Aumentar o repertório lexical (vocabulário).

1. Vamos relacionar as palavras pelo seu significado. Observe as palavras seguintes com atenção.

cão	sapo	gato	andorinha
lesma	joaninha	serpente	polvo
caranguejo	abelha	leão	tubarão

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

Sim  Não

1.2. Qual? \_\_\_\_\_

2. Observa novamente as palavras.

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

- Todas as palavras apresentadas são exemplos de animais.
- Todas as palavras apresentadas são exemplos de animais selvagens.
- Poderíamos acrescentar a palavra *livro* às palavras apresentadas.
- Poderíamos acrescentar a palavra *formiga* às palavras apresentadas.

2.2. O que conduis? Assinala com X a opção que completa a frase.

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

- se referem todas à realidade.
- todas representam animais.

3. Observe as palavras seguintes com muita atenção.

sapato	piano	girassol	vestido	rosa
bateria	camélia	clarinete	tulipa	casaco
camisa	flauta	chapéu	guitarra	papoila

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_

3.1. Vamos agrupar as palavras de acordo com o seu significado! Insere as palavras nos conjuntos e dá um título a cada um. Segue o exemplo.



3.2. O que concluis? Completa.

As palavras podem ser agrupadas em \_\_\_\_\_ de acordo com o seu \_\_\_\_\_. Podemos inserir as palavras apresentadas em conjuntos como vestuário, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

4. Observa as palavras seguintes.

**nariz      olhos      boca      cara**

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

\_\_\_\_\_

4.2. Completa com as palavras anteriores.

O \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ e os \_\_\_\_\_ são partes da \_\_\_\_\_.

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

A. Cabeça, tronco e membros são partes do \_\_\_\_\_.

B. Telhado, paredes, janelas, portas e chaminé são partes de um \_\_\_\_\_.

4.4. Completa os conjuntos. Segue o exemplo.



Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

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

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

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

5. Observe as sequências de palavras e risca o intruso. Segue o exemplo.

	futebol	leitura	andebol	natação	ginástica
a.	azul	amarelo	verde	círculo	cinzento
b.	autocarro	comboio	bicicleta	avião	cama
c.	pinguim	homem	mulher	bebé	criança

6. Acrescenta duas palavras a cada sequência.

- a. **FLOR**      Caule, folhas, \_\_\_\_\_  
b. **CÃO**      Cauda, orelhas, \_\_\_\_\_  
c. **CARRO**      Volante, motor, \_\_\_\_\_



APRENDI QUE...

- ✓ posso formar conjuntos de palavras;
- ✓ posso formar conjuntos de palavras de acordo com o seu significado;
- ✓ algumas palavras estão relacionadas porque pertencem ao mesmo conjunto;
- ✓ algumas palavras estão relacionadas porque se referem a partes de um todo.

ANEXO Q. Greihas de  
observação (1.º CEB)

| | " | | " |

**Grelha de Observação Direta- 26 de abril de 2023**

**Aplicação do Guião Diagnose**

Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	Indicadores																			
Conhece as relações lexicais e semânticas	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Participa nas atividades propostas	3	2	1	2	2	1	1	3	1	1	2	1	3	3	2	2	3	3	2	3

**Grelha de Observação Direta- 16 e 17 de maio de 2023**

**Aplicação dos Laboratórios**

Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	Indicadores																			
Conhece as relações lexicais e semânticas	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Participa nas atividades propostas	3	1	1	2	2	1	1	3	1	1	2	1	3	3	2	1	3	3	2	2

**Grelha de Observação Direta- 18 de maio de 2023**

**Aplicação do Guião Intermédio**

Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	Indicadores																			
Conhece as relações lexicais e semânticas	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2
Participa nas atividades propostas	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	3	3	2	2	2	3	2	2

**Grelha de Observação Direta- 29 de maio de 2023**

**Aplicação do Guião Final**

Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<b>Indicadores</b>																				
Conhece as relações lexicais e semânticas	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2
Participa nas atividades propostas	3	3	2	2	2	1	1	3	2	2	3	1	3	3	2	3	3	3	3	2

**Legenda do 1.º indicador:**

- 3- Apresenta um conhecimento sólido;
- 2- Apresenta um conhecimento parcelar, identificando duas relações;
- 1- Apresenta um conhecimento deficitário, identificando uma ou nenhuma relação;
- 0- Não observado.

**Legenda do 2.º indicador:**

- 3- Realiza a tarefa proposta, sem ajuda;
- 2- Realiza a tarefa proposta, com ajuda;
- 1- Realiza a tarefa com muita dificuldade ou não realiza;
- 0- Não observado.