

## **Investigação na Prática de Ensino Supervisionado**

**Em que medida o desenvolvimento  
da consciência morfológica  
contribui diretamente para um  
crescimento do capital lexical?**

**Relatório final apresentado para a obtenção do grau de  
Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

**Sónia Margarida Inês Ferreira**

**Orientadora:  
Professora Doutora Madalena Teixeira**

2018, janeiro



## **Dedicatória**

À minha filha Laura,

Para que não se esqueça de que nunca é tarde de mais para ter novos sonhos, e  
muito menos para os conseguir alcançar.

Ao meu pai,

Que, onde quer que esteja, sei que está orgulhoso de mim.

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, queria agradecer à Professora Doutora Madalena Teixeira, pela sua orientação e incentivo, sem os quais não teria sido possível a realização deste trabalho.

Como não poderia deixar de ser, à minha filha, Laura, que a partir do seu 2.º ano de vida, e durante 6 anos, teve de aprender a dividir-me com o projeto a que me propus e que termina agora com este trabalho. Por toda a paciência, interesse e incentivo para que o conseguisse terminar.

Um agradecimento também à minha mãe, pela sua disponibilidade, sem a qual não teria sido possível percorrer todo este longo caminho.

Por último, mas não menos importantes, às minhas IRMÃS de percurso, Ana Rita e Tânia. Por todos os momentos juntas, mas principalmente pelos maus, pois é nesses momentos que nós conhecemos os verdadeiros amigos. Vão estar sempre no meu coração!

## Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e reflete as etapas do caminho percorrido ao longo da nossa prática pedagógica, descrevendo as diversas aprendizagens adquiridas, assim como o estudo desenvolvido no decorrer deste percurso.

Este estudo teve como objetivo verificar se o ensino da gramática, através do estudo da morfologia das palavras, poderia ajudar alunos do 6.º ano de escolaridade a descodificar o significado de palavras, melhorar as suas capacidades de leitura e, conseqüentemente, alargar o seu capital lexical, utilizando como metodologia de trabalho a sequência didática.

Os resultados obtidos apontam para uma melhoria da consciência morfológica, no entanto não consideramos que esse desenvolvimento tenha contribuído diretamente para um alargamento do capital lexical dos alunos em estudo.

**Palavras-chave:** capital lexical, consciência morfológica, sucesso na leitura, sequência didática.

## Abstract

“To what extent does the development of morphological consciousness directly contribute to the growth of lexical capital?”

This report was done under the Masters in 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> cycles of basic education and reflects the stages of the path traveled throughout our teaching practice, describing the learning acquired, as well as the study developed during this course.

This study aimed to verify if the teaching of grammar, through the study of the morphology of words, could help students of the 6th year of schooling to decode the meaning of words, improve their reading abilities and, consequently, extend their lexical capital, using as a working methodology the didactic sequence.

The results obtained point to an improvement in morphological awareness, however, we do not consider that this development directly contributed to a widening of the lexical capital of the students under study.

**Key words:** lexical capital, morphological awareness, reading success, didactic sequence.

## Índice Geral

Dedicatória .....	iii
Agradecimentos.....	iv
Resumo .....	v
Abstract .....	v
Índice de Figuras .....	x
Índice de Siglas e Abreviaturas.....	xi
Índice de Anexos .....	xii
Introdução.....	1
<b>Parte I – Os Estágios .....</b>	<b>2</b>
1. Prática de ensino supervisionada no 1.º CEB.....	2
1.1. Contexto de estágio – 1.º ano .....	2
1.1.1. A instituição de ensino .....	2
1.1.2. A turma de 1.º ano .....	3
1.1.3. Planeamento e operacionalização da atividade educativa.....	4
1.1.3.1. Operacionalização da atividade educativa em Estudo do Meio .....	6
1.1.3.2. Operacionalização da atividade educativa em Português.....	7
1.1.3.3. Operacionalização da atividade educativa em Matemática.....	8
1.1.3.4. Operacionalização da atividade educativa em Expressões .....	9
1.1.3.5. Operacionalização da atividade educativa em Oferta Complementar ..	10
1.2. Contexto de estágio – 3.º e 4.ºs anos.....	10
1.2.1. A instituição de ensino .....	10
1.2.2. A turma de 3.º e 4.º anos.....	14
1.2.3. Planeamento e operacionalização da atividade educativa.....	14
1.2.3.1. Operacionalização da atividade educativa em Estudo do Meio .....	16
1.2.3.2. Operacionalização da atividade educativa em Português.....	18
1.2.3.3. Operacionalização da atividade educativa em Matemática.....	20

1.2.3.4. Operacionalização da atividade educativa em Expressões .....	22
2. Prática de ensino supervisionada no 2.º CEB .....	24
2.1. O Contexto de estágio .....	24
2.2. Prática de ensino supervisionada em História e Geografia de Portugal e Português – 5.º e 6.ºs anos.....	25
2.2.1. As turmas .....	25
2.2.2. Enquadramento curricular .....	26
2.2.3. Planeamento e operacionalização da atividade educativa.....	26
2.2.3.1. Operacionalização da atividade educativa em Português.....	28
2.2.3.2. Operacionalização da atividade educativa em História e Geografia de Portugal.....	29
2.3. Prática de ensino supervisionada em Ciências Naturais e Matemática – 5.º e 6.º anos.....	31
2.3.1. As turmas .....	31
2.3.2. Enquadramento curricular .....	32
2.3.3. Planeamento e Operacionalização da atividade educativa .....	32
2.3.3.1. Operacionalização da atividade educativa em Ciências Naturais .....	33
2.3.3.2. Operacionalização da atividade educativa em Matemática.....	35
2.4. Atividades não letivas .....	42
3. A avaliação no 1.º e 2.º CEB.....	43
4. Percurso Investigativo.....	44
<b>Parte II – Prática Investigativa: “Em que medida o desenvolvimento da consciência morfológica contribui diretamente para um crescimento do capital lexical?” .....</b>	<b>46</b>
1. Introdução.....	46
2. Enquadramento teórico.....	47
3. Abordagem metodológica .....	53
3.1 Participantes .....	54
3.2 Recolha e análise de dados .....	54



3.3 Procedimento Metodológico .....	55
<b>4. Apresentação e discussão dos resultados .....</b>	<b>56</b>
4.1 Aplicação da Sequência Didática .....	56
4.2 Resultados da análise das produções textuais.....	61
4.3 Resultados da Sequência Didática - análise global .....	63
4.4 Opinião do docente cooperante relativamente à temática em estudo.....	64
<b>5. Considerações Finais .....</b>	<b>66</b>
<b>Reflexão Final .....</b>	<b>68</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>69</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>75</b>

## Índice de Figuras

<i>Figura 1. Árvore dos aniversários. ....</i>	<i>7</i>
<i>Figura 2. Escrita em areia molhada. ....</i>	<i>8</i>
<i>Figura 3. Modelagem de sílabas ....</i>	<i>8</i>
<i>Figura 4. Composição com blocos lógicos. ....</i>	<i>9</i>
<i>Figura 5. Imagem explorada do manual Pasta Mágica - Estudo do Meio 3 – 3.º ano..</i>	<i>17</i>
<i>Figura 6. Cubos construídos pelos alunos 4.º ano. ....</i>	<i>21</i>
<i>Figura 7. Construção de um Jardim da Primavera. ....</i>	<i>22</i>
<i>Figura 8. Exemplo de um Jardim da Primavera já concluído.....</i>	<i>22</i>
<i>Figura 9. Grelha de registo de participação da atividade Jardim da Primavera. ....</i>	<i>23</i>
<i>Figura 10. Grelha de verificação. ....</i>	<i>30</i>
<i>Figura 11. Resolução do problema com recurso a adições sucessivas. ....</i>	<i>37</i>
<i>Figura 12. Resolução do problema com recurso a esquema. ....</i>	<i>37</i>
<i>Figura 13. Resolução do problema com recurso à multiplicação. ....</i>	<i>38</i>
<i>Figura 14. Resolução do problema com recurso à divisão. ....</i>	<i>38</i>
<i>Figura 15. Registo da supervisão da docente estagiária.....</i>	<i>39</i>
<i>Figura 16. Grelha de verificação ....</i>	<i>41</i>
<i>Figura 17. Escala de avaliação da resolução do problema. ....</i>	<i>42</i>
<i>Figura 18. Resolução de um aluno ao exercício de pré-leitura.....</i>	<i>56</i>
<i>Figura 19. Resolução de um aluno ao exercício de derivação de palavras. ....</i>	<i>57</i>
<i>Figura 20. Síntese do exercício 3.....</i>	<i>58</i>
<i>Figura 21. Resolução de um aluno ao exercício de identificação do radical.....</i>	<i>58</i>
<i>Figura 22. Resolução de um aluno ao exercício de identificação implícita de radical e afixos. ....</i>	<i>58</i>
<i>Figura 23. Resolução de um aluno ao exercício de identificação explícita de radical e afixos. ....</i>	<i>59</i>
<i>Figura 24. Resolução de um aluno ao exercício de sistematização do conteúdo.....</i>	<i>60</i>
<i>Figura 25. Resolução de um aluno ao exercício de identificação de sufixos. ....</i>	<i>60</i>
<i>Figura 26. Resolução de um aluno ao exercício de escrita de palavras derivadas.....</i>	<i>61</i>

## **Índice de Siglas e Abreviaturas**

CEB	Ciclo do Ensino Básico
HGP	História e Geografia de Portugal
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PE	Projeto Educativo
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PT	Plano de Turma
SD	Sequência Didática
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## Índice de Anexos

<b>Anexo A.</b> Ficha de leitura do livro <i>A Fada Oriana</i> .....	75
<b>Anexo B.</b> Ficha de avaliação sumativa de História e Geografia de Portugal – 5.º Ano .....	77
<b>Anexo C.</b> Critérios de correção da ficha de avaliação sumativa de História e Geografia de Portugal – 5.º ano .....	81
<b>Anexo D.</b> Guião de entrevista ao docente de Português – 2.º CEB.....	83
<b>Anexo E.</b> Pedido de autorização de entrevista ao docente cooperante .....	87
<b>Anexo F.</b> Sequência Didática .....	88
<b>Anexo G.</b> Exemplo de produção textual de aluno.....	96
<b>Anexo H.</b> Transcrição da entrevista ao docente cooperante – Português – 2.º CEB.....	97

## **Introdução**

O presente relatório é o culminar do trabalho desenvolvido ao longo de quatro semestres, no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), nas Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Com efeito, a profissionalidade docente é caracterizada como autónoma e reconhecível, existindo posse e produção de um saber específico para o desempenho da função. O poder sobre o exercício da atividade é apoiado no saber e legitimada por ele. No entanto, não basta um conhecimento teórico, sendo o conhecimento prático essencial para a ação docente, exigindo uma competência reflexiva, autoanalítica e meta-avaliativa sobre a própria atividade (Roldão, 2007; 2000). E, ao longo deste percurso, muitas foram as dúvidas, as questões, a procura pelos caminhos que melhor levariam a nossa prática a bom porto: a aprendizagem, com sentido, pelos alunos. Essa busca levou-nos à definição de um projeto de investigação, pelo qual se procurou saber se o desenvolvimento da consciência morfológica se relaciona com o aumento do capital lexical dos alunos, como forma de colmatar dificuldades de leitura e descodificação de palavras desconhecidas.

Assim, o presente trabalho está dividido em duas partes. A Parte I, que traduz o percurso de desenvolvimento profissional nos contextos de estágio, em 1.º e 2.º CEB; e a Parte II, em que se evidencia o projeto desenvolvido. Finalmente, e com a intenção de realizar um balanço global, faz-se uma reflexão final sobre o caminho percorrido na prática pedagógica desenvolvida no contexto do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB.

## **Parte I – Os Estágios**

### **1. Prática de ensino supervisionada no 1.º CEB**

No âmbito do mestrado que habilita para a docência em 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, realizaram-se dois estágios no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo: o primeiro com uma turma do 1.º ano e o segundo com uma turma de 3.º e 4.º anos.

#### **1.1. Contexto de estágio – 1.º ano**

O primeiro estágio de prática de ensino supervisionada decorreu em contexto do 1.º Ciclo, numa turma de 1.º ano, entre novembro de 2013 e janeiro de 2014. Teve a duração de dez semanas, em que a primeira semana foi de observação e a segunda de intervenção partilhada, tendo a intervenção posterior sido alternada com o par de estágio.

##### **1.1.1. A instituição de ensino**

A instituição escolar onde se realizou o estágio situa-se em Santarém, junto ao centro da cidade e, embora construída no ano de 1892, terá tido obras de manutenção e remodelação, apresentando boas condições. Esta tinha seis salas, quatro no piso inferior e duas no piso superior, o que permitia receber alunos dos quatro anos de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico.

A grande maioria dos alunos almoçava no refeitório que funcionava num pré-fabricado existente atrás do edifício principal mas, devido às suas pequenas dimensões, os alunos não tomavam a sua refeição em simultâneo.

A escola tinha bastante espaço em seu redor, no entanto, o facto de a maior parte do piso ser de terra e areias fazia com que as quedas fossem regulares. Tinha ainda um parque infantil, este já revestido com material próprio para o efeito, e um campo de futebol cimentado, existindo uma escala para este último de modo a dividir a sua utilização pelas seis turmas da instituição.

Em relação à sala da turma do 1.º ano, com a qual se realizou o estágio, localizava-se no primeiro andar do edifício. O espaço era de médias dimensões, tinha grandes janelas, o que permitia a entrada de bastante luminosidade, e encontrava-se equipado

com um aparelho de ar condicionado. No entanto, a área do quadro era reduzida devido à existência de mobiliário de apoio dos dois lados, de modo que quando uma das docentes se encontrava nessa área, por não ter espaço para se colocar ao seu lado, houvesse constrangimento de visão de pelo menos um dos alunos, correndo-se o risco deste não conseguir acompanhar as atividades na sua plenitude.

### **1.1.2. A turma de 1.º ano**

Este grupo de alunos era constituído por 26 crianças, 14 do género masculino e 12 do género feminino. Frequentavam o 1.º ano de escolaridade 25 alunos e 1 o 2.º ano, pois por não ter atingido os objetivos propostos no ano letivo anterior, fora integrado novamente numa turma de 1.º ano de escolaridade. Este aluno encontrava-se ao nível dos restantes do 1.º ano, não existindo diferenciação na planificação das atividades. No arranque do ano letivo todos os alunos tinham 6 anos com exceção do aluno do 2.º ano que já tinha completado 7 anos de idade, não se verificando, no entanto, diferenças ao nível de maturidade e, consequentemente, necessidade de diferenciação pedagógica.

Este era um grupo bastante heterogéneo, existindo alunos com bastantes dificuldades ao nível do Português e algumas ao nível da Matemática, e existindo outros que rapidamente realizavam as tarefas que lhes eram solicitadas sem dificuldade. Na grande maioria eram bastante participativos e tinham grandes dificuldades em falar apenas quando lhe era solicitado e na sua vez, interrompendo as docentes e colegas com frequência.

Durante a semana de observação pôde-se constatar que alguns dos alunos que apresentavam menos dificuldades faziam rapidamente as atividades e aborreciam-se por terem de esperar pelos restantes colegas, enquanto os outros, com mais dificuldades, apresentavam uma postura muito infantil para a idade, chorando frequentemente quando não conseguiam, por vezes sem tentar, realizar os exercícios propostos. Após a consulta do Plano de Turma (PT), pôde-se verificar que, de facto, um dos pontos fracos da turma era a imaturidade revelada por algumas crianças. A dificuldade no cumprimento de regras e os períodos de concentração e atenção muito curtos, dificuldades na memorização e falta de hábitos de trabalho eram outras dificuldades sentidas pelos alunos, também já identificadas naquele documento.

### **1.1.3. Planeamento e operacionalização da atividade educativa**

Considera-se que a primeira semana da prática de ensino supervisionada, a semana de observação, foi muito importante tanto para a docente estagiária como para os alunos. De facto, a possibilidade de visualizar as rotinas já instaladas dentro da sala de aula por uma docente experiente, auxiliou a docente estagiária no processo de planificação da sua prática, fazendo-a sentir-se mais confiante. Para os alunos também foi benéfico, pois tiveram a oportunidade de se adaptar à presença de dois rostos desconhecidos dentro da sala de aula que, pouco tempo depois, estariam a interagir com eles.

No entanto, ter-se o cuidado de não alterar a rotina estabelecida na turma e, ao mesmo tempo, responder aos avanços dos alunos mais desenvolvidos, assim como às necessidades dos alunos com mais dificuldades, não foi tarefa fácil. Deste modo, depois de se observarem as características dos alunos e de analisar o PT, existiram certos aspetos que se consideraram pertinentes alterar ou introduzir. Por exemplo, embora uma das estratégias previstas no PT desta turma fosse o trabalho a pares, ou em grupo, a verdade é que a docente cooperante não era muito recetiva a este tipo de atividades, justificando-se com o facto da turma ainda não saber trabalhar sem fazer ruído.

O trabalho colaborativo, segundo Díaz-Aguado (2000), é uma estratégia de ensino baseada na relação social, sendo os objetivos escolhidos de modo a que a organização da aula crie situações de socialização positivas. Ainda segundo a mesma autora, os trabalhos de grupo constituem assim uma alternativa eficaz ao ensino tradicional (que se baseia em formas de aprendizagem individual e competitiva) desenvolvendo atitudes cooperativas e aprendizagens com significado ao mesmo tempo que são estimuladas as competências sociais dos alunos.

Segundo Bessa & Fontaine (2002), a aprendizagem cooperativa caracteriza-se pela divisão da turma em pequenos grupos organizados, de forma a existir uma heterogeneidade entre os elementos, permitindo, deste modo, que os alunos desenvolvam atividades de forma conjunta. Observações revelaram que os alunos aprendem mais e melhor quando trabalham em cooperação com companheiros mais capazes, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos, conceito desenvolvido por Lev Semenovitch Vygotsky (Bessa & Fontaine, 2002). A teoria relacionada com este conceito consiste em analisar o modo como o desenvolvimento das crianças pode ser influenciado com o convívio com sujeitos mais experientes da



cultura, tendendo a favorecer novas aprendizagens que estimulam o desenvolvimento cognitivo da criança (Vygotsky, 1979).

Assim, durante as semanas de intervenção, considerou-se pertinente implementar várias atividades em grupo com resultados que se consideraram positivos. As competências sociais dos alunos melhoraram, tendo estes alterado a sua postura relativamente aos colegas, possibilitando a participação de todos os elementos de cada grupo (o que não aconteceu na primeira atividade implementada) e melhorando, também, a capacidade de partilha de materiais. Nas atividades de pares, relativamente a alguns alunos em particular, a alteração do seu comportamento foi muito significativa. A postura competitiva pelo melhor resultado (o esconder o trabalho com o braço durante a sua resolução, fechar o caderno diário ou virar a folha para baixo aquando o seu término) foi substituída pelo realizar das tarefas em simultâneo. Ainda que, num dos casos, o aluno com maior capacidade cognitiva se limitasse a permitir que o colega copiasse o trabalho, em vez de ambos se envolverem na sua resolução através da cooperação, considera-se que se verificou uma alteração na consciência dos alunos. Nas atividades de grande grupo verificou-se uma melhoria na capacidade do cumprimento das regras de participação (levantar o dedo para solicitar a vez de participar e respeitar a vez do colega).

Deste modo, de acordo com os resultados observados e acima descritos, considera-se que o método de trabalho em grupo é imprescindível para o desenvolvimento tanto das capacidades sociais como cognitivas dos alunos, devendo ser aplicado com regularidade no sentido de se obterem resultados positivos.

Relativamente ao apoio individualizado aos alunos que revelavam mais dificuldades, previsto no PT, pôde-se testemunhar durante a semana de observação que, por vezes, era feito durante o intervalo da manhã. As crianças ficavam, assim, privadas, em alguns casos, da quase totalidade do tempo que seria destinado a comer e a abstrair-se do ambiente da sala de aula.

Segundo Teixeira (2009), o desempenho escolar das crianças é afetado por vários fatores, entre os quais, a alimentação, pois esta tem um papel essencial no desenvolvimento cerebral e cognitivo e pela sua capacidade de afetar fatores como “(...) a aprendizagem, a memória e capacidades determinantes na sala de aula, como a concentração (...)” (p. 4). Deste modo, não se considera o intervalo o momento mais propício para efetuar o apoio aos alunos, uma vez que estes já não estariam com

capacidades para compreender ou memorizar algo que, em condições mais favoráveis, já teriam dificuldades.

Pelo facto de o estágio da prática de ensino supervisionada ser realizado em pares de estágio, existiu a possibilidade de proporcionar aos alunos com mais dificuldades, durante a duração do estágio, um apoio mais eficiente e sem colocar em causa o período de descanso e de alimentação destes. Assim, enquanto que a docente estagiária, que estava na semana de prática de ensino, operacionalizava com a turma, a outra reunia os alunos que tinham mais dificuldades num pequeno grupo, prestando-lhes apoio individualizado, que conseguiam, assim, acompanhar o ritmo de trabalho dos restantes.

Durante a realização deste estágio teve-se a oportunidade de planificar e operacionalizar um conjunto de atividades nas diversas áreas curriculares (Estudo do Meio, Português, Matemática, Expressões) assim como das não disciplinares (Oferta Complementar - Educação Rodoviária e Educação financeira). De seguida, apresentam-se os conteúdos desenvolvidos com os alunos, nas diversas disciplinas, assim como alguns exemplos das atividades colocadas em prática para cada uma delas.

#### ***1.1.3.1. Operacionalização da atividade educativa em Estudo do Meio***

Na área curricular de Estudo do Meio realizaram-se atividades desenvolvendo-se os seguintes conteúdos do Programa: Bloco 1 - À Descoberta de Si Mesmo (A sua identificação, O seu corpo, A saúde do seu corpo, A segurança do seu corpo, O seu passado próximo, As suas perspetivas para o futuro próximo); Bloco 2 - À Descoberta dos Outros e das Instituições (Os membros da sua família); e Bloco 4 - À Descoberta das Inter-relações entre Espaços (O espaço da sua escola).

Em todas as atividades implementadas tentou-se que houvesse interdisciplinaridade. Para exemplificar, numa atividade de Estudo do Meio em que se desenvolveu o conceito da identificação, trabalhou-se em simultâneo a Expressão Artística-Plástica, desenvolvendo-se competências de recorte e colagem. Assim, pediu-se aos alunos que, durante o intervalo, apanhassem uma folha caída de uma das diversas árvores existentes no pátio. Já na sala de aula, iniciou-se um diálogo em grupo, onde se abordou a singularidade de cada indivíduo, o seu nome e a data de nascimento. De seguida, distribuiu-se pelos alunos uma cópia da sua foto e um pedaço de folha branca. Cada aluno colou a sua foto no pedaço da folha, escreveu o seu nome e a sua data de nascimento, recortando-o e colando-o posteriormente na folha de árvore que

apanharam. Por fim, cada um dos alunos se levantou e colou a sua folha personalizada numa árvore afixada na parede, previamente construída pelas docentes estagiárias (Fig.1).



Figura 1. Árvore dos aniversários.

Esta atividade foi muito bem recebida pelos alunos, que participaram ativamente em todas as suas etapas (na recolha de várias folhas, em vez de apenas uma por aluno; no diálogo em grupo, participando pertinentemente; no recorte e colagem da folha de papel na folha da árvore; e, por fim, na escolha do melhor sítio para colocar as suas folhas na árvore construída).

#### **1.1.3.2. Operacionalização da atividade educativa em Português**

Em Português realizaram-se atividades desenvolvendo-se os Domínios e Subdomínios a seguir indicados: *Oralidade* (Respeitar regras da interação discursiva, Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos); *Leitura e Escrita* (Conhecer o alfabeto e os grafemas, Ler em voz alta palavras, pseudo-palavras e textos); *Iniciação à Educação Literária* (Ouvir ler e ler textos literários); e *Gramática* (Descobrir regularidades no funcionamento da língua). Também nesta área curricular se procurou promover a interdisciplinaridade com outras áreas, sempre que possível.

Na atividade que de seguida se descreve desenvolveram-se objetivos da área do Português (*Escrita - Direcionalidade da escrita*) e da Expressão Artística – Plástica (*Bloco 1 - Descoberta e Organização Progressiva de Volumes: Modelagem e escultura - Modelar usando apenas as mãos, Desenhar na areia molhada; e Bloco 2 - Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies: Desenho*).

Metade da turma começou por trabalhar com areia molhada e a outra metade com massa de cor, previamente feita pela docente estagiária, trocando depois os materiais para que todos os alunos trabalhassem com ambos. Assim, foram distribuídos a cada dois alunos um tabuleiro com areia e um cartão com uma imagem de um personagem de animação, que se procurou que fosse facilmente reconhecido por todos. Cada aluno, individualmente, escreveu na areia com os dedos a palavra correspondente à imagem distribuída (Fig. 2). Para a massa de cor, foi distribuído por cada aluno um cartão com uma figura e a respetiva palavra, em que uma das sílabas estava destacada. Os alunos, individualmente, modelaram a massa de cor, de forma a reproduzir essa sílaba (Fig. 3).



Figura 3. Escrita em areia molhada.



Figura 2. Modelagem de sílabas

Esta foi uma atividade muito bem recebida pelos alunos, por contemplar duas diferentes formas de escrita relativamente ao que estavam habituados em sala de aula, e que permitiu aos alunos uma melhor perceção e controlo na construção das letras.

#### **1.1.3.3. Operacionalização da atividade educativa em Matemática**

Relativamente à área curricular de Matemática, realizaram-se atividades desenvolvendo-se os Domínios e Subdomínios *Números e Operações* (*Números naturais, Adição, Subtração*); *Geometria e Medida* (*Localização e orientação no espaço, Figuras geométricas*); e *Organização e Tratamento de Dados* (*Representação de conjuntos*).

Como exemplificação das atividades desenvolvidas no âmbito desta disciplina, escolheu-se uma relativa ao Domínio *Geometria e Medida* e Subdomínio *Figuras geométricas*, em que os objetivos passavam por *Identificar triângulos, retângulos, quadrados e círculos*; e *Utilizar corretamente os termos “lado” e “vértice”*.

Começou-se por afixar no quadro um círculo, um triângulo, um quadrado e um retângulo de cartolina, tendo-se iniciado um diálogo com os alunos no sentido destes identificarem e caracterizarem as figuras geométricas expostas. De seguida, projetou-se um PowerPoint com diversos objetos do quotidiano, com o objetivo dos alunos os associarem a uma figura geométrica, de acordo com as suas características. Posteriormente foram distribuídas várias peças de blocos lógicos e dadas instruções que os alunos seguiram: “Separar peças amarelas com 4 lados”; “Peças azuis com 3 vértices”; “Peças grossas vermelhas sem lados”; etc. Por fim, os alunos, em pares, exploraram os blocos lógicos com o objetivo de fazer uma composição (Figura 4). Cada um dos elementos fez uma composição que o seu colega desenhou no seu caderno diário, tendo trocado depois de papéis.

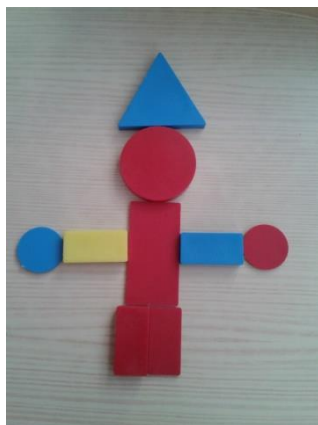


Figura 4. Composição com blocos lógicos.

#### **1.1.3.4. Operacionalização da atividade educativa em Expressões**

No horário escolar desta turma estavam contemplados dois tempos semanais para as expressões (Motora, Dramática, Plástica e Musical). Assim, a implementação destas era rotativa e, durante o estágio de intervenção, teve-se a oportunidade de colocar em prática atividades relativas a Expressão e Educação Motora (*Bloco 4 – Jogos*), Expressão e Educação Dramática (*Jogos Dramáticos*) e Expressão e Educação Plástica (*Bloco 1 - Descoberta e Organização Progressiva de Volumes; Bloco 2 - Descoberta e organização progressiva de superfícies; Bloco 3 - Exploração de Técnicas Diversas de Expressão*).

As atividades eram pensadas tendo em conta as necessidades dos alunos e sempre que possível, como já referido e exemplificado, visando a interdisciplinaridade.

#### **1.1.3.5. Operacionalização da atividade educativa em Oferta Complementar**

Relativamente à Oferta Complementar da instituição de estágio, estava previsto um tema por cada período letivo. Assim, e tendo em conta que o estágio decorreu entre o 1.º e 2.º períodos, teve-se a oportunidade de operacionalizar atividades relativas à Educação Rodoviária e à Educação Financeira.

Uma das atividades postas em prática, relativamente à Educação Financeira, teve como finalidade desenvolver nos alunos os conceitos de bens necessários e supérfluos, assim como que entendessem que o dinheiro que cada família tem à disposição é finito. Deste modo, a docente estagiária começou por questionar os alunos sobre o significado dos termos “necessário” e “supérfluo”, ao que se constatou que os conceitos não eram claros para os alunos. Depois de se clarificarem os termos, iniciou-se um debate com os alunos sobre a diferença entre “necessitar” e “querer”, tendo sido no final do debate referidos alguns objetos do seu quotidiano para que identificassem quais os que consideravam necessários e quais os que consideravam supérfluos. Como forma de avaliação da atividade utilizou-se uma folha de registo de participação para o diálogo/debate, assim como uma ficha de trabalho onde os alunos tiveram que desenhar, em local próprio previamente estabelecido, um bem essencial e outro supérfluo.

### **1.2. Contexto de estágio – 3.º e 4.ºs anos**

O segundo estágio em 1.º ciclo do ensino básico decorreu entre março e maio de 2014 e teve a duração de cinco semanas, sendo que a primeira semana foi de observação e as seguintes de intervenção alternada com o par de estágio.

#### **1.2.1. A instituição de ensino**

Este estágio realizou-se numa escola situada numa freguesia da periferia de Santarém, verificando-se, através de observação direta, que era constituída na sua maioria por moradias unifamiliares, já existindo, no entanto, algumas urbanizações constituídas por habitações plurifamiliares, de tipologia vertical. Nas imediações da escola podia-se encontrar alguns pontos de comércio, tais como, cabeleireiros, tipografias e pastelarias, existindo ainda um centro cultural e recreativo local.

A escola funcionava num edifício constituído por dois pisos, remodelado, estando por isso em bom estado de conservação. Contudo, não estava equipada com biblioteca

nem tinha disponíveis quaisquer computadores para utilização dos alunos, existindo apenas um computador por sala de aula para uso de cada docente/educador. Acredita-se que esta situação não era benéfica para os alunos, pois as tecnologias fazem parte do nosso quotidiano, tanto no que refere à escola, como no que reporta aos momentos de lazer. Assim, estas deviam ser incorporadas nos processos escolares de aprendizagem (Carrão & Silva, 2003). A introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas “proporcionam um espaço de profunda renovação ” (Silva, 2002, p. 4), sendo que a construção de um modelo de escola que se baseie na colaboração de saberes e conteúdos, assim como na abertura aos contextos sociais e culturais, é o desafio lançado aos professores (Silva, 2002).

Deste modo, considera-se que a falta de recursos tecnológicos nesta escola, nomeadamente computadores que pudessem ser usados pelos alunos no decurso da relação educativa, era uma lacuna, uma vez que as principais vantagens, já constatadas, da utilização de computadores na educação são o despertar da curiosidade e o aumento da criatividade (Rossini, 2003).

No primeiro andar da escola, encontravam-se a sala do 1.º e 2.º anos, a sala dos professores e uma instalação sanitária para o género feminino, utilizada por alunas, pessoal docente e não docente. No rés-do-chão existia a sala do pré-escolar, a sala do 3.º e 4.º anos, uma instalação sanitária destinada à população do género masculino, assim como outras duas instalações sanitárias, contíguas à sala do pré-escolar, utilizadas por estas crianças. No rés-do-chão, podia-se ainda encontrar a copa e o refeitório, onde os alunos tomam as suas refeições, por turnos, existindo para tal uma escala para a sua utilização. Trata-se de uma empresa contratada pela autarquia que confeciona e entrega as refeições a serem consumidas pelos alunos. Nesta escola colaboravam duas docentes e uma educadora titular, uma docente de apoio, uma docente de educação especial e quatro assistentes operacionais, sendo estas últimas insuficientes, uma vez que duas apenas estavam presentes durante a hora de almoço.

Quanto ao recinto da escola, existia uma caixa de areia, um parque infantil com piso revestido e diversos bancos de jardim, sendo estes utilizados livremente por todas as crianças, que conviviam entre todos os grupos etários, sem exceção.

Quanto à caracterização da sala utilizada no estágio, esta tinha alguma luminosidade, porém, devido à estratégia adotada pela docente cooperante relativamente ao ensino de uma turma com dois anos de escolaridade, e consequente organização do espaço da sala, esta tornava-se pouco ampla. Assim, enquanto o 3.º ano estava voltado para

um quadro de ardósia amovível, o 4.º ano estava voltado para o lado oposto, frente a um quadro de ardósia fixado numa das paredes da sala.

Segundo Mingat e Ogiet (1995), citados por Machado (2013), a ideia da população em geral é a que, a nível pedagógico, o agrupamento de alunos de anos diferentes não constitui um contexto favorável às aprendizagens, pois os alunos apenas recebem atenção direta do professor durante um tempo parcial. No entanto, estudos destes mesmos autores concluem que esta organização é pedagogicamente favorável, porque permite gerir de maneira mais harmoniosa a diversidade das características e das capacidades dos alunos, através das mudanças de grupos, segundo as diferentes matérias (Machado, 2013). Os autores consideram ainda que a organização com vários anos de escolaridade na mesma turma ajuda a estruturar o tempo escolar, o que acarreta que os alunos trabalhem sozinhos durante uma parte do tempo, em que produzem trabalho por si mesmos, ou seja, em que aprendem mais (Mingat & Ogiet, 1995, citados por Machado (2013).

Na mesma linha de ideias, Sigsworth e Solstad (2001), citados por Machado (2013), põem em causa afirmações de alguns críticos, que afirmam que as turmas com mais de um ano de escolaridade são desfavoráveis para a aprendizagem porque são mais difíceis de ensinar. Esta ideia é baseada na afirmação de que, para que o ensino seja eficiente, os alunos devem estar agrupados em turmas com um único ano de escolaridade. No entanto, e apesar de estudos que contradizem esta ideia, verifica-se que quando inseridos numa turma com mais do que um ano de escolaridade, como no caso deste estágio, os alunos continuam separados na sala por ano de escolaridade (3.º ano para um lado, 4.º ano de costas, para o outro), pelo que a afirmação de que as turmas com mais do que um ano de escolaridade são mais difíceis de ensinar, a nosso ver, torna-se verdadeira. Assim, quando os professores deixarem de considerar estas divisões como uma opção entre muitas outras possíveis para organizar o trabalho, esta afirmação perde a sua razão de ser (Machado, 2013).

Durante a semana de observação (com a docente cooperante) e, depois, durante as semanas de estágio de intervenção (com as estagiárias), pôde-se de facto comprovar que os alunos tinham bastante autonomia na realização do trabalho que lhes era destinado, enquanto as docentes dirigiam atividades que exigiam uma maior presença com o outro ano de escolaridade. No entanto, era muito difícil estar com um dos anos e, em simultâneo, estar com atenção aos alunos do outro ano, dando-lhes apoio em conteúdos, na maioria das vezes, de áreas distintas, acontecendo por vezes alguns alunos estarem parados à espera do apoio da docente.



As observações feitas revelaram que os alunos aprendem mais e melhor quando trabalham em cooperação com companheiros mais capazes, se atuando na ZDP dos alunos, conceito desenvolvido por Lev Semenovitch Vygotsky (Bessa & Fontaine, 2002). A teoria relacionada com este conceito consiste em analisar o modo como o desenvolvimento das crianças pode ser influenciado com o convívio com sujeitos mais experientes da cultura, tendendo a favorecer novas aprendizagens que estimulam o desenvolvimento cognitivo da criança (Vygotsky, 1979).

Assim, e tendo em conta os autores acima referenciados, considera-se que a junção de mais do que um ano de escolaridade numa turma só será benéfico se se considerarem todos os alunos como um grupo, ao contrário de dois, como acontecia neste estágio. Os alunos deveriam estar todos voltados para o mesmo lado da sala e, sempre que possível deveriam trabalhar os mesmos conteúdos, sendo que, por exemplo, na área curricular de Estudo do Meio, os conteúdos referentes ao Bloco 3 - À Descoberta do Ambiente Natural, nos subtópicos *Astros* (3.º e 4.º ano) ou *Aspetos Físicos do Meio Local* (3.º ano)/ *Aspetos Físicos* (4.º ano) do 1.º CEB, o programa curricular do 4.º ano é um aprofundamento do 3.º ano e, por isso, passível de ser trabalhado em simultâneo com os dois anos letivos. Segundo a Organização Curricular e Programas do 1.º CEB,

A ordem pelo qual os blocos e os conteúdos são apresentados obedece a uma lógica, mas não significa que eles sejam abordados, com essa sequência, na sala de aula.

Assim, procurou-se que a estrutura do programa fosse aberta e flexível. Os professores deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local. Deste modo, podem alterar a ordem dos conteúdos, associá-los a diferentes formas, variar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros.

(ME-DEB, 2004)

No entanto, tendo em conta a altura do ano em que se realizou este estágio (final do ano letivo) e com a aproximação da realização da prova final para os alunos do 4.º ano, achou-se por bem não solicitar à docente cooperante autorização para conciliar atividades para os dois anos.

### **1.2.2. A turma de 3.º e 4.º anos**

Relativamente à caracterização da turma número dois, com quem operacionalizámos as atividades desenvolvidas, esta era constituída por 26 alunos, 13 do 3.º ano de escolaridade (4 meninos e 9 meninas, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos) e 13 do 4.º ano (10 meninos e 3 meninas, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos). Entre os alunos do 4.º ano encontrava-se um com necessidades educativas especiais (NEE), com um diagnóstico de disgrafia e disortografia. Todavia, não existia diferenciação pedagógica para este aluno, existindo somente adequações no processo de matrícula e de avaliação.

Segundo Coimbra (2013),

*[a] disgrafia está relacionada com um problema de execução. É uma disfuncionalidade da escrita relativa aos seus aspetos motores. Os erros da disgrafia estão relacionados com o tamanho, forma, inclinação, espaçamento, ligações inadequadas, caracteres indecifráveis e escrita desarmónica. Enquanto que a disortografia prende-se com problemas ao nível da ortografia e da planificação e da formulação (composição) escrita. É caracterizada pela dificuldade na organização, estruturação e composição de textos escritos. As frases são pobres e curtas e apresentam incorreções, erros ortográficos.*

(Coimbra, 2013, p. 19)

Estes alunos tinham um bom ritmo de trabalho, eram autónomos na realização das tarefas propostas, revelavam espírito de entreajuda, demonstravam gosto pela aprendizagem, e eram também cumpridores das atividades de complemento curricular. No entanto, alguns alunos tinham pouca maturidade, pouco empenho na realização das tarefas propostas, revelavam poucos hábitos de leitura e algumas dificuldades no que respeita à ortografia, construção frásica, pontuação, encadeamento de ideias e criatividade.

### **1.2.3. Planeamento e operacionalização da atividade educativa**

A semana de observação foi essencial, pois possibilitou verificar a dinâmica existente numa sala de aula de uma turma composta por mais do que um ano de escolaridade, ao que nunca se tinha tido oportunidade de assistir, embora, segundo Machado (2013), esta seja uma realidade ainda frequente nas escolas em Portugal, nomeadamente em meios rurais onde não existem crianças em número suficiente para completar turmas de um único ano de escolaridade.

Relativamente ao tipo de atividades que a docente cooperante pretendia que desenvolvêssemos com os alunos, embora no PT não estivessem contemplados os objetivos a desenvolver com os alunos, foi possível comprovar que estes seriam a valorização das vivências dos alunos, o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e de autonomia, o fomento do espírito de grupo e o respeito pelos outros, assim como a motivação para as atividades escolares, tornando os alunos ativos e participativos. Estes objetivos vão ao encontro ao que é referido no Projeto Educativo (PE) do agrupamento, na sua dimensão pedagógica:

- Promover melhorias nas práticas e nos contextos da relação ensino/aprendizagem, para obter sucesso escolar e aprendizagens de qualidade, assegurando o desenvolvimento das competências fundamentais do currículo, nas suas diversas vertentes e domínios, de forma equilibrada e eficaz;
- Proporcionar percursos escolares de sucesso, garantindo a qualidade das aprendizagens realizadas, na perspetiva do prosseguimento de estudos e na perspetiva da inserção na vida ativa, quer no ensino regular, quer no de segunda oportunidade;
- Promover a melhoria dos resultados escolares dos alunos;
- Reduzir as taxas de abandono escolar.

(Agrupamento de Escolas X, 2013/2016:19)

Desenvolver a qualidade da comunicação entre a Escola e a Comunidade, facilitando a circulação de informação entre estas e aprofundando o seu conhecimento mútuo, era outro objetivo contemplado no PE (Agrupamento de Escolas X, 2013/2016:19), que era amplamente desenvolvido pela docente cooperante, que mantinha uma relação de grande proximidade com os pais e encarregados de educação dos alunos. Efetivamente, segundo Picanço (2012), de forma a conseguir dar o apoio necessário no crescimento escolar, é essencial que os pais se incluam ativamente na vida escolar dos seus educandos. Os pais confiam a educação dos seus filhos à escola, encontrando nela um apoio para as suas vidas, tornando-se esta um elemento indispensável para pais e encarregados de educação.

Relativamente à operacionalização da prática de ensino supervisionada neste estágio em 3.º e 4.ºs anos de escolaridade, considerou-se pertinente para o percurso de formação profissional que cada docente estagiária assumisse a gestão dos dois anos em simultâneo, nas respetivas semanas de intervenção. Assim, na planificação das atividades, o primeiro aspeto que teve de ser tido em consideração foi a existência de dois anos de escolaridade na turma. Para além deste, teve-se ainda em conta na

planificação das atividades os conteúdos curriculares relativos a cada ano de escolaridade e ainda as características dos alunos.

Deste modo, quando era necessária a intervenção da docente estagiária, de forma mais presente num dos anos, como por exemplo, na introdução de novos conteúdos, o outro ano realizava atividades autónomas sem, no entanto, deixar a docente de lhe prestar o apoio necessário. Como já referido anteriormente, não foi uma tarefa fácil, sendo mesmo a maior dificuldade sentida durante o estágio. Seguindo a orientação da docente cooperante, os dois anos letivos não trabalhavam as mesmas áreas curriculares em simultâneo. Assim, existiam vários ritmos de trabalho em conteúdos e atividades diferentes, uma vez que os alunos dos dois anos de escolaridade eram bastante heterogéneos, verificando-se que havia alunos muito rápidos na execução das tarefas e outros que demoravam mais tempo que o esperado. Deste modo tinha-se, por vezes, a sensação de que um dos anos de escolaridade estava sem tarefas para realizar, ou que estas se prolongavam demasiado tempo, pois tentava-se a todo o momento controlar a gestão da planificação. No entanto, apesar de uma planificação dever obedecer a uma sequência, ou seja, ter um fio condutor, não deve ser impositiva, mas flexível perante situações inesperadas (Leite, 2010). Assim, um dos métodos adotados consistia em que os alunos mais rápidos ajudassem os colegas, de modo a minimizar o tempo de espera.

Teve-se, deste modo, oportunidade de lecionar diversos conteúdos das várias áreas curriculares (Estudo do Meio, Português, Matemática e Expressões) nos dois anos de escolaridade, que obedeceram à planificação mensal do agrupamento em que a instituição está inserida, estando organizados de acordo com as indicações facultadas pela docente cooperante, ou seja, respeitando a sequência das planificações mensais.

#### ***1.2.3.1. Operacionalização da atividade educativa em Estudo do Meio***

Na área curricular de Estudo do Meio, e relativamente ao grupo do 3.º ano, realizaram-se atividades desenvolvendo-se os seguintes conteúdos do Programa: Bloco 2 - À Descoberta dos Outros e das Instituições (Reconhecer símbolos locais, Conhecer símbolos regionais, Outras culturas da sua comunidade); Bloco 3 - À Descoberta do Ambiente Natural (Os Seres Vivos do ambiente próximo, Aspectos físicos do meio local, Os astros); e Bloco 4 - À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços (Os seus itinerários, Os diferentes espaços do seu bairro ou da sua localidade, Deslocações de seres vivos, Comércio local, Meios de comunicação).

Com o grupo do 4.º ano de escolaridade operacionalizaram-se atividades relativas aos conteúdos: Bloco 3 - À Descoberta do Ambiente Natural (Aspetos Físicos do Meio; Astros; Aspetos Físicos de Portugal), Bloco 4 – À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços (O Contacto entre a Terra e o Mar; Os Aglomerados Populacionais; Portugal na Europa e no Mundo), e Bloco 6 – À Descoberta das Inter-relações entre a Natureza e a Sociedade (Principais Atividades Produtivas Nacionais).

Na área curricular de Estudo do Meio o planeamento e a implementação das atividades foram realizados a partir do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos relativamente aos conteúdos a abordar, no sentido de diagnosticar eventuais conceções alternativas e, a partir daí, desenvolver o tema através de um diálogo/discussão com os alunos, sendo posteriormente realizados exercícios de aplicação/consolidação de conhecimentos.

Na atividade que de seguida se descreve, pretendia-se explorar com os alunos do 3.º ano o conteúdo *Os diferentes espaços do seu bairro ou da sua localidade (habitação, comércio, lazer...)*, pertencente ao Bloco 4 – À Descoberta das Interrelações entre Espaços. Pretendia-se com esta atividade que os alunos conseguissem distinguir características entre locais destinados a diferentes finalidades (habitação, comércio, serviços, lazer...).

Para o efeito, a docente estagiária começou por fazer a exploração da imagem do manual adotado (Rodrigues, Pereira, Borges, & Azevedo, 2012, p. 103) (Fig.5), pedindo para tal a participação dos alunos e lançando/colocando questões como: “As ruas são todas iguais? E os passeios? E os sinais de trânsito, onde estão localizados e qual a relação? E os edifícios? São todos para habitação? Porque não? Quais as suas funções?”

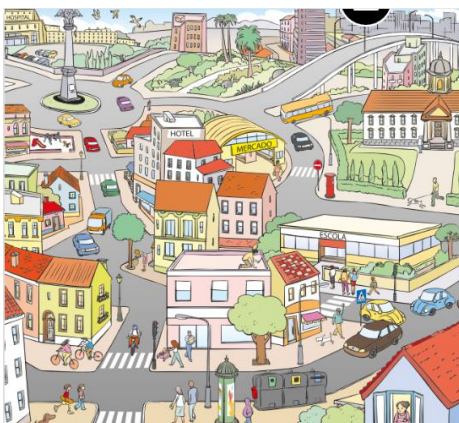


Figura 5. Imagem explorada do manual *Pasta Mágica* - Estudo do Meio 3 – 3.º ano.

Os alunos participavam ativamente e sem dificuldade em responder ao que lhes era solicitado, e a docente estagiária ia escrevendo, estrategicamente, no quadro os diferentes espaços da imagem (hospital, hotel, escola, habitação, mercado...), consoante os alunos os fossem identificando. Posteriormente, analisaram-se as respetivas funções, de modo a que ficassem agrupados, por coluna, os espaços relativos a: habitação, lazer, comércio e serviços. Após a exploração da imagem, iniciou-se um diálogo com os alunos no sentido de saber se todos os espaços presentes na imagem explorada existiam na localidade dos alunos, e/ou se existiam ainda outros. Neste campo, os alunos já não tiveram tanta facilidade em apontar novos espaços, tendo a docente estagiária que ir dando pistas para que estes se recordassem dos vários espaços existentes na localidade que não estavam ilustrados na imagem explorada (como, por exemplo, polícia, biblioteca, correios...). De seguida, a docente propôs aos alunos que, a pares, e nos seus cadernos diários, dessem exemplos de espaços da sua localidade com diferentes funções (que não estivessem contemplados na imagem explorada). De seguida, a docente pediu aos pares para que estes dissessem quais os espaços que tinham elegido e foi completando as colunas (ainda escondidas) com cada novo espaço referido pelos alunos.

Finalmente, a docente desenhou as colunas que agrupavam cada conjunto de espaços, questionando os alunos se não se poderia dar um título a cada uma delas, relativamente às funções que desempenhavam (introdução dos conceitos habitação, lazer, comércio e serviços). Por fim, os alunos copiaram as colunas e respetivos títulos para os seus cadernos diários.

Esta foi uma atividade em que os alunos participaram bastante, por ir ao encontro das suas vivências e conhecimento. Para além disso, foi utilizado o trabalho a pares, que estimula a partilha e troca de ideias, sendo muito bem recebido pelos alunos. Para avaliação desta atividade foi utilizada uma grelha de verificação, relativamente a aspetos como a participação pertinente, o respeito pela sua vez e o trabalho a pares.

#### ***1.2.3.2. Operacionalização da atividade educativa em Português***

Na área curricular de Português, para o 3.º ano, realizaram-se atividades desenvolvendo-se os Domínios e Subdomínios da Oralidade (Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor), da Leitura e Escrita (Ler em voz alta palavras e textos; Ler textos diversos; Organizar os conhecimentos do texto; Desenvolver o conhecimento da ortografia; Escrever textos informativos; Escrever textos diversos); da Iniciação à Educação Literária (Ouvir ler e ler textos

literários; Compreender o essencial de textos escutados e lidos); e da Gramática (Conhecer propriedades das palavras; Analisar e estruturar unidades sintáticas).

Relativamente ao 4.º ano, operacionalizaram-se atividades relativas aos Domínios e Subdomínios da Oralidade (Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor; Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos), da Leitura e Escrita (Ler textos diversos; Organizar os conhecimentos do texto; Desenvolver o conhecimento da ortografia; Planificar a escrita de textos; Redigir corretamente; Escrever textos informativos); da Iniciação à Educação Literária (Ler e ouvir ler textos literários; Compreender o essencial dos textos escutados e lidos); e da Gramática (Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático).

Embora as atividades fossem diferentes para os dois anos letivos, respeitando-se a opção da docente cooperante, existiu uma exceção em Iniciação à Educação Literária, onde se teve a oportunidade de explorar a obra *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner (Andresen, 2012), com os dois anos letivos em simultâneo. Assim, ao longo do estágio de intervenção, a docente estagiária procedeu à leitura de vários capítulos desta obra, um por semana, que eram aguardados com grande expectativa e seguidos com muita atenção e curiosidade por todos os alunos. Seguidamente, estes realizaram uma ficha de leitura (Anexo A) por capítulo, em que tinham de aplicar as informações ouvidas, tendo alguns minutos para as resolver antes da sua correção, realizada oralmente. Com estas atividades pretendeu-se desenvolver os objetivos Ler e ouvir ler textos literários e Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.

As atividades correram, de um modo geral, muito bem. No entanto, foi notório que os alunos tinham alguma dificuldade de completar corretamente a sua ficha de leitura relativamente a alguns aspetos mais pormenorizados, apesar de estarem bastante atentos aquando da leitura dos capítulos. Devido a este facto, considera-se que atividades deste tipo devem ser sistematicamente implementadas no sentido de melhorar a capacidade de memória relativamente a informação ouvida.

Para avaliação desta atividade foi utilizada uma grelha de verificação onde estavam contemplados itens como *Demonstra interesse pelas tarefas; Participa de forma pertinente; e Respeita a sua vez*, assim como a correção da ficha de leitura.

### **1.2.3.3. Operacionalização da atividade educativa em Matemática**

Relativamente à área curricular de Matemática, no 3.º ano de escolaridade, realizaram-se atividades desenvolvendo-se os Domínios e Subdomínios Números e Operações (Sistema de numeração decimal, Multiplicação, Números racionais não negativos); Geometria e Medida (Medida); e as Capacidades Transversais (Resolução de problemas, Comunicação matemática).

Quanto às atividades realizadas com os alunos do 4.º ano, estas tinham como objetivo desenvolver os Domínios e Subdomínios Números e Operações (Números naturais; Números naturais não negativos); Geometria e Medida (Localização e orientação no espaço; Medida); Organização e Tratamento de Dados (Tratamento de dados) e as Capacidades Transversais (Resolução de problemas; Comunicação matemática).

Na área curricular da Matemática tentou-se, em ambos os anos de escolaridade, dar exemplos que fossem ao encontro do quotidiano dos alunos, fazer desenhos e esquemas, assim como que estes manipulassem alguns materiais com o objetivo de facilitar a sua compreensão relativamente aos conteúdos abordados. No entanto, e dada a pressão da proximidade das provas finais, não se teve a oportunidade de utilizar materiais manipuláveis com a frequência que se gostaria. Como forma de treino e consolidação dos conteúdos abordados, eram utilizadas, regularmente, fichas de trabalho.

Como exemplo de atividades operacionalizadas nesta área curricular, apresenta-se, de seguida, uma atividade realizada com o grupo do 4.º ano, onde se desenvolveu o objetivo Fixar uma unidade de comprimento e identificar o volume de um cubo de lado um como “uma unidade cúbica”, relativo ao Domínio Geometria e Medida, e Subdomínio Medida.

A docente começou por distribuir a cada dois alunos uma folha quadriculada, propondo a construção de um cubo, a pares, seguindo as instruções da docente estagiária. Assim, estes teriam que recortar o papel quadriculado em seis quadrados de 1 dm de lado e, de seguida, colorir cada face com quatro cores diferentes, dividindo-o em quatro regiões congruentes. Os alunos, ao contrário do que era esperado, tiveram muitas dificuldades nesta tarefa. Em primeiro lugar, não identificaram o significado de “1 dm de lado” respondendo mesmo que as régua não estariam graduadas nessa unidade. Em segundo lugar, não compreenderam como se esperava que colorissem os quadrados, fazendo confusão com os quadradinhos do papel quadriculado que compunham cada face.



Assim, tendo em conta as dificuldades dos alunos, e visto que enquanto os alunos o 4.º ano estariam a realizar esta tarefa a docente estagiária encontrar-se-ia a fazer atividades com o grupo do 3.º ano, esta acabou por desenhar no quadro de ardósia um quadrado de 1dm de lado e dividi-lo em quatro regiões congruentes, de modo a exemplificar como se esperava que ficassem os quadrados no fim de coloridos. Os alunos, assim, puderam prosseguir a sua tarefa autonomamente e, depois de colorir as seis faces, construíram o cubo unindo as seis faces com fita-cola, enquanto a docente desenvolvia atividades com os alunos do 3.º ano, prestando, no entanto, apoio aos alunos do 4.º ano sempre que necessário.

Depois de cada par ter concluído a construção do cubo (Fig. 6), a docente colocou um conjunto de questões relacionadas com a construção do mesmo: “Imagina que cortavas o cubo pelas linhas de separação das cores. Com quantos cubos mais pequenos ficavas? Por quantos cubinhos é formado cada um desses cubos? E o cubo construído? Por quantos cubinhos é formado?”.



*Figura 6. Cubos construídos pelos alunos de 4.º ano.*

Os alunos foram analisando o cubo e participando na discussão, sendo que a docente estagiária ia incentivando os alunos menos participativos de modo a assegurar-se que estes seguiam o raciocínio. Pretendia-se que, através da análise do cubo construído, e com a ajuda das diversas cores de cada face, os alunos verificassem que cada um era composto por 1000 cubinhos, sendo que um cubo com 1 dm de aresta terá  $1\text{ dm}^3$  de volume, ou seja,  $1000\text{ cm}^3$ .

Por fim, e modo a consolidar os conhecimentos, os alunos realizaram exercícios propostos no manual relativos a este conteúdo, autonomamente, sendo depois corrigidos no quadro.

#### 1.2.3.4. Operacionalização da atividade educativa em Expressões

Devido à falta de condições e materiais da instituição escolar, assim como à opção da docente cooperante, apenas se teve a oportunidade de se colocar em prática atividades de Expressão e Educação Plástica. Operacionalizaram-se, assim, na área de Expressão e Educação Plástica, atividades que visavam desenvolver objetivos relativos ao Bloco 2 – Descoberta e organização progressiva de superfícies (Desenho, Pintura, Construções); e ao Bloco 3 - Exploração de Técnicas Diversas de Expressão (Recorte, Colagem, Dobragem).

Essas atividades foram sempre realizadas com a turma em simultâneo, ou seja, com a participação dos dois anos letivos, e tendo como ponto de partida algum tema abordado numa outra área curricular. No exemplo que se segue, a propósito de um *brainstorming* realizado na área curricular de Português, relativamente à entrada da estação do ano *Primavera*, realizou-se um “Jardim da Primavera”. A atividade consistiu na realização, a pares, de um conjunto de “flores”, feitas com paus de espetadas e papel crepe, e do “jardim” realizado com caixas de ovos forradas com papel crepe e preenchidas com musgo. Para a realização das flores, a docente estagiária deu um conjunto de instruções, que ia escrevendo no quadro, relativamente às medidas de corte dos papéis crepe, para cada cor, assim como os respetivos cortes, de modo a dar a forma pretendida à flor (Figuras 7 e 8).



Figura 7. Construção de um Jardim da Primavera.



Figura 8. Exemplo de um Jardim da Primavera já concluído.

Alguns alunos tiveram bastante dificuldade em seguir as instruções dadas, apesar destas estarem também expostas no quadro. Outras dificuldades assinaladas passaram pela medição e corte do papel e, por fim, a moldagem da flor, tendo a docente estagiária que apoiar os alunos nas tarefas. Assim, esta tarefa que tinha sido planificada apenas para uma aula não se conseguiu finalizar, tendo-se prolongado para uma outra.

Apesar de tudo, considera-se que a atividade foi um sucesso. Os alunos, na sua grande maioria, trabalharam positivamente com o seu par, existindo cooperação e partilha, e desenvolveram a sua destreza no corte, colagem e moldagem, conteúdos de Expressão Artística-Plástica, assim como na medida com a régua, conteúdo de Matemática. Para avaliação desta atividade utilizou-se uma grelha de verificação (Figura 9).

### Grelha de Registo de Participação

<p style="text-align: center;">Área Curricular de Expressão Artística-Plástica</p> <p style="text-align: center;">Data: ____ / ____ / ____</p> <p style="text-align: center;">Ano letivo: 2013/2014</p>			Executa com correção a sequência de instruções	Utiliza a régua segundo as instruções dadas	Explora as possibilidades técnicas dos materiais	Respeita o colega	Partilha o material	Observações
Anos	Nº	Nome	Descritores					
	1	Destina Line Lopes						

Figura 9. Grelha de registo de participação da atividade Jardim da Primavera.

Nas diversas atividades implementadas, de todas as áreas curriculares, tentou-se, sempre que possível, realizar atividades em grupo, com o intuito não só de se desenvolverem competências referentes às unidades curriculares trabalhadas, mas também com o objetivo de se desenvolverem competências sociais, objetivo previsto no PE. O reforço positivo, como forma de motivação dos alunos, foi também uma das estratégias utilizadas.

## **2. Prática de ensino supervisionada no 2.º CEB**

A prática de ensino em 2.º CEB dividiu-se em dois estágios, o primeiro na área curricular de História e Geografia de Portugal (HGP) e na área curricular de Português, e o segundo nas áreas curriculares de Ciências Naturais e Matemática.

Cada um dos estágios teve a duração de dez semanas de intervenção alternada com o par de estágio em cada área disciplinar, em que a primeira semana foi de observação e a segunda de intervenção partilhada, tendo sido ambos realizados na mesma instituição escolar.

### **2.1. O Contexto de estágio**

Os dois estágios em contexto de 2.º CEB decorreram numa instituição escolar de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, da cidade Santarém. As salas de aula apresentavam dimensões muito diferentes, sendo os alunos distribuídos pelas turmas de acordo com o número de alunos. As mesas e cadeiras estavam dispostas de forma tradicional (voltadas para um dos lados da sala, onde se encontrava o quadro), não havendo espaço para as dispor de outra maneira. Esta disposição constitui um obstáculo às atividades de produção oral, pois torna-se difícil o contacto visual (Teixeira & Reis, 2012, citando Tavares, 2000), pela dificuldade de comunicação entre pares. A sala destinada exclusivamente às aulas de Ciências Naturais, onde as mesas estavam dispostas de modo a formar grupos de trabalho, era a exceção. Nas diversas atividades práticas efetuadas durante o estágio foi possível comprovar que esta disposição é, de facto, vantajosa pela possibilidade de interação e troca de ideias entre pares.

Relativamente a equipamentos escolares, todas as salas tinham apenas quadros de ardósia, sendo que uma das salas tinha um quadro branco e um quadro interativo. No entanto, todas estavam equipadas com computador e projetor. Segundo Gomes (2007), o computador é uma máquina versátil e polivalente pois permite que conceitos que anteriormente podiam ser apenas verbalizados sejam manipulados através da imagem e som, tornando-se, desta forma, mais claros e interessantes. Assim, o uso do computador em contexto escolar apresenta a vantagem de despertar a curiosidade dos alunos e de os aproximar o mais possível do contexto da vida real, sendo uma ferramenta bastante útil no processo de ensino e aprendizagem (Gomes, 2007; Rossini, 2003), e devendo, por isso, ser regularmente utilizada.

## **2.2. Prática de ensino supervisionada em História e Geografia de Portugal e Português – 5.º e 6.ºs anos**

O primeiro estágio de prática de ensino supervisionada em contexto do 2.º CEB realizou-se nas áreas curriculares de HGP e Português, com duas turmas do 5.º ano de escolaridade e duas do 6.º, tendo decorrido entre novembro de 2014 e janeiro de 2015.

### **2.2.1. As turmas**

Durante a realização deste estágio, houve a oportunidade de lecionar em duas turmas de 5.º ano de escolaridade, na disciplina de HGP, e em duas turmas de 6.º ano de escolaridade, na disciplina de Português.

A primeira turma do 5.º ano era composta por 18 alunos, com idades entre os 9 e os 13 anos. Nesta turma, 1 dos alunos tinha o Português como língua não materna e existiam 4 alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), estando abrangidos pelas alíneas a), b), c), d) e f) do Decreto-Lei n.º 3/2008 sendo que 3 alunos estavam abrangidos por 3 destas alíneas e 1 pelas 4. Os diagnósticos variavam entre autismo, baixa visão, epilepsia, défice cognitivo/emocional, défice de concentração e atenção, alterações de personalidade e hiperatividade.

A segunda turma do 5.º ano era constituída por 28 alunos, com idades entre os 9 e os 14 anos. Nesta turma, existia 1 aluno com NEE, tendo sido diagnosticada disgrafia, disortografia e discalculia - alíneas a) e d) do Decreto-Lei n.º 3/2008.

A primeira turma do 6.º ano era constituída por 24 alunos, com idades entre os 10 e os 11 anos. Esta era uma turma do ensino articulado da música, “validada” pela Portaria N.º 225/2012, de 30 de julho, com alterações de retificação n.º55/2012 de 28 de setembro. Este tipo de ensino foi regulado pela primeira vez em, em Portugal, em 2009, pela Portaria n.º691/2009, de 25 de junho, com o objetivo de *valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado, assegurando uma carga horária equilibrada na qual, progressivamente, predomine a componente artística especializada* (p. 3916). Assim, os planos de estudo do ensino articulado da música incluem áreas disciplinares curriculares, áreas curriculares não disciplinares e a formação vocacional da música.

A segunda turma do 6.º ano era constituída por 28 alunos, cujas idades variavam entre os 10 e os 14 anos. Nesta turma existia 1 aluno com NEE, caracterizadas pelas

alíneas a), b) e d) do Decreto-Lei n.º 3/2008, por lhe ter sido diagnosticado uma perturbação do espectro do autismo - Síndrome de Asperger.

### **2.2.2. Enquadramento curricular**

Durante a realização dos estágios não existia PE em vigor, tendo o último caducado no ano letivo anterior. Também os PT dos grupos que se acompanharam não foram disponibilizados num curto prazo de tempo, o que fez com a prática educativa se regulasse pelas indicações dos docentes cooperantes e pelos documentos orientadores em vigor, ou seja, o Programa de Português do Ensino Básico (ME-DGIDC, 2009), o Programa de HGP (ME-DGEBS, 1991) e Metas de Aprendizagem (ME-DGIDC, 2012).

Relativamente à disciplina de HGP, acompanharam-se os alunos num bloco semanal de 90 minutos, em cada uma das turmas do 5.º ano, desenvolvendo-se o Domínio *A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (séc. XII)*, nos subdomínios *As primeiras comunidades humanas da Península Ibérica; Os Romanos na Península Ibérica e Os Muçulmanos na Península Ibérica*.

Já na área curricular de Português, operacionalizaram-se atividades repartidas por três blocos semanais, de 90 minutos cada um, e para cada uma das turmas do 6.º ano, tendo-se desenvolvido os Domínios e Subdomínios *Oralidade (Interpretar discursos orais breves); Leitura e Escrita (Ler em voz alta palavras e textos; Ler textos diversos; Fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto; Avaliar criticamente textos; Redigir corretamente; Escrever textos narrativos); Educação Literária (Ler e interpretar textos literários) e Gramática (Explicitar aspetos fundamentais da morfologia; Conhecer classes de palavras; Analisar e estruturar unidades sintáticas)*.

### **2.2.3. Planeamento e operacionalização da atividade educativa**

Segundo as indicações dos docentes cooperantes, as turmas deveriam ter planificações iguais. Em relação aos alunos com NEE, não haveria necessidade de diferenciação pedagógica, pois conseguiam acompanhar o desenrolar normal das atividades em sala de aula, existindo somente adequações no processo de avaliação de alguns alunos de 5.º ano na disciplina de HGP. Devido às circunstâncias, segui as indicações que me foram dadas, mas não concordei, nem concordo com esta ausência de diferenciação, em ambos os casos. Primeiro, porque se dentro de uma mesma turma já se verifica, amplamente, heterogeneidade, esta sobressai tratando-se

de duas turmas. A planificação de uma aula deve ir ao encontro das necessidades e perfil da turma. Na segunda situação, se os alunos com NEE estão devidamente assinalados, por que razão não se deve fazer “a tal diferenciação pedagógica”? Os problemas anteriormente referidos, no que respeita a estes alunos e a minha prática, em sala de aula, permitiram perceber que não havia “um acompanhamento” efetivo, por parte destes alunos em relação à restante turma. Segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008, “No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos” (p. 154). O mesmo decreto diz ainda que “ (...) a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas” (p. 154).

Para a planificação das aulas nestas duas áreas curriculares, teve-se também em conta a distribuição e organização dos tempos letivos. Segundo os princípios de autonomia pedagógica e organizativa (n.º 1 do artigo 3.º do Despacho normativo 6/2014 - Capítulo I), as instituições escolares têm autonomia para gerir a distribuição dos tempos letivos destinados a cada área curricular disciplinar ou não disciplinar, desde que respeitem os tempos mínimos para cada uma delas. Assim, esta instituição, para a disciplina de 5.º ano de escolaridade de HGP, optou por um bloco semanal de 90 minutos, ao contrário de outras que preferiram dois blocos semanais de 45 minutos. Consideramos que a opção de lecionar esta disciplina num único bloco semanal de 90 minutos foi uma boa estratégia, uma vez que, devido ao reduzido tempo semanal que lhe é destinado, há uma redução dos tempos perdidos (como a entrada na sala de aula, o retirar dos materiais, etc.), desde o toque de entrada até que se inicie efetivamente a relação educativa. A minimização dos tempos de espera previne comportamentos disruptivos, além de criar mais oportunidades de aprendizagem (Cadima, Leal & Cancela (2011), citando Wharton-McDonald, Pressley & Hampston (1998). No entanto, existe pelo menos uma desvantagem de lecionar uma disciplina apenas uma vez por semana a cada turma. De uma semana para a outra, os alunos, que na sua maioria não têm hábitos de estudo, tinham muitas dificuldades em relembrar os conteúdos já lecionados, sendo absolutamente necessário fazer-se uma revisão alargada, contemplada na planificação.

Após o diálogo de revisão, era usual o uso de ferramentas tecnológicas (vídeos, animações de plataformas educativas e jogos), como forma de motivação para a apresentação de novos conteúdos. O uso de material didático no processo de ensino e aprendizagem tem como finalidade facilitar a compreensão dos alunos relativamente a um conteúdo e tem como vantagens a motivação e o despertar do interesse dos

alunos, o desenvolvimento da sua capacidade de observação, etc. (Piletti, 2003; Nunes & Rivas, 2009). Os alunos aderiam bastante bem, participando nas atividades com visível interesse.

Por fim, explorava-se o manual escolar, que era rico em textos, mapas, documentos, frisos cronológicos e imagens, sempre com a participação dos alunos, e realizavam-se os exercícios de consolidação de conhecimentos propostos do manual. Acreditamos que o livro didático é uma ferramenta importante para o professor. [...] *não com o mero objetivo de levar informações ao aluno, mas por ser uma ferramenta no processo de construção do conhecimento* (Calado, 2010:16 citando Stefanello, 2008). As atividades do manual, depois de dados uns minutos para a sua realização, em que a docente circulava pela sala no sentido de incentivar a sua realização e prestar qualquer auxílio que se mostrasse necessário, eram corrigidas no quadro, pela docente, com a finalidade de maximizar o tempo semanal destinado a HGP.

A tentativa de criar um ambiente positivo, criando-se uma relação próxima com os alunos e recorrendo-se frequentemente a um reforço positivo, foi outra das estratégias utilizadas, não só na área curricular de HGP, mas em ambas as disciplinas lecionadas. A investigação tem demonstrado que as relações positivas próximas entre professores e crianças tendem a desenvolver competências académicas e sociais e atitudes mais favoráveis relativamente à escola (Cadima, Leal & Cancela, 2011 citando Birch & Ladd, 1997; Connor, Son, Seung-Hee, Hindman & Morrison, 2005; Hughes & Kwok, 2006).

### **2.2.3.1. Operacionalização da atividade educativa em Português**

Relativamente à disciplina de Português, acompanharam-se alunos do 6.º ano de escolaridade nos três blocos semanais de 90 minutos que estavam contemplados no horário. Também para esta disciplina foram utilizados recursos tecnológicos como estratégias de motivação, sendo estes utilizados, principalmente, aquando da apresentação de novos conteúdos gramaticais.

Na disciplina de Português, o manual adotado continha, de forma articulada, atividades dos diversos domínios indicados nos documentos orientadores da prática letiva (*Oralidade, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua*). Assim, também nesta disciplina o uso do manual era habitual, sendo utilizados os textos e excertos de obras recomendados pelas Metas Curriculares (2012) nele presentes. Usualmente iniciavam-se as aulas trabalhando a *Oralidade*, com um diálogo que “servisse de ponte” para o tema do texto que se iria explorar e, de seguida, realizava-se a leitura do



texto, solicitando-se para tal a participação dos alunos, trabalhando-se deste modo a *Leitura*. Posteriormente procedia-se à realização das questões de interpretação apresentadas no manual no qual, regularmente, constavam exercícios de produção textual, trabalhando-se a *Escrita*. Por fim, desenvolvia-se o *Conhecimento Explícito da Língua*, apresentando-se um novo conteúdo gramatical, sendo utilizados, como já referido anteriormente, recursos tecnológicos como forma de motivação e sendo realizados exercícios de treino.

Foi no decorrer das aulas com esta tipologia que foi possível observar que existia, nestes alunos, dificuldade em ler e descodificar o significado de palavras desconhecidas, mesmo quando inseridas num contexto. Esta constatação levou à planificação e implementação de uma sequência didática com o objetivo de promover e aprofundar o conhecimento lexical dos alunos, que por sua vez funcionou como ponto de partida para a questão investigativa constante na parte II deste Relatório. Por esta razão, não nos deteremos mais nesta área curricular.

Relativamente à disciplina de História e Geografia de Portugal, e de modo a possibilitar uma maior compreensão do trabalho desenvolvido em contexto de estágio nesta área curricular, descreve-se, de seguida, uma das atividades implementadas.

#### **2.2.3.2. Operacionalização da atividade educativa em História e Geografia de Portugal**

Como já foi referido, devido ao facto desta disciplina se lecionar apenas uma vez por semana, era imprescindível fazer-se uma revisão dos últimos conteúdos abordados. Assim, a aula iniciou-se com a docente estagiária solicitando a participação dos alunos como forma de rever os conteúdos da última aula (Os contactos com povos mediterrâneos). Os alunos pediam para participar, levantando o braço no ar e, depois da docente estagiária lhes dar a palavra, acrescentavam informações sobre tema. Foi notória a diferença de participação entre alunos, o que demonstrou que, na sua maioria, não existia um trabalho de estudo e de sistematização dos conteúdos fora da escola. No entanto, tentou-se incentivar os alunos menos participativos a intervir e, ao mesmo tempo, incentivá-los a que comesçassem a fazer um trabalho de revisão fora do tempo letivo de HGP. Essa participação foi anotada em grelha própria, dando-se ênfase ao reforço positivo (Figura 10). Foi feita, assim, uma gestão da participação dos alunos no sentido de permitir que o máximo possível de alunos participasse no diálogo, assim como de serem abordados todos os pontos chave que seriam o ponto de partida para a aprendizagem dos conteúdos seguintes.

História 5º ano Turma _____ Data: ____ / ____ / ____ Ano letivo: 2014/2015		Demonstra interesse pelas tarefas	Participa de forma pertinente	Respeita a sua vez	T.P.C	Falta de material	Observações
Nº	Nome						
1							

Figura 10. Grelha de verificação.

Posteriormente, com o objetivo de se iniciar o estudo do Subdomínio *Os Romanos na Península Ibérica*, pertencente ao Domínio *A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (séc. XII)*, a docente apresentou à turma um vídeo informativo, da *Escola Virtual*, intitulado de *Os Romanos* (retirado de [http://www.escolavirtual.pt/videoplayer?id=0\\_zlpi0lk5](http://www.escolavirtual.pt/videoplayer?id=0_zlpi0lk5)).

Depois de visualizado o vídeo realizou-se uma exploração do mesmo, tendo sido realizado um resumo/debate com os alunos. Estes, de um modo geral, foram bastante participativos, tendo alguns surpreendido pela capacidade de reter a totalidade dos aspetos referidos no vídeo. Para além de se ter pretendido motivar os alunos para a aprendizagem do novo conteúdo, com a utilização do vídeo pretendeu-se ainda a construção do conhecimento do aluno. Deste modo, após a visualização deste recurso, adotaram-se estratégias que tinham como objetivo desenvolver o pensamento crítico do aluno acerca da problemática debatida em sala de aula, incentivando-se o debate, (Júnior & Torres, 2009, citando Giansanti, 2009), que resultou com bastante sucesso.

De seguida, foram exploradas as páginas do manual adotado (Oliveira, Cantanhede, & Gago, 2014, pp. 44-45) relativas ao conteúdo em estudo. Para isso a docente solicitou a um dos alunos para ler um pequeno texto e, de seguida, fez-se a exploração do mapa nele presente, relacionando-o com o vídeo anteriormente visionado (localização de Roma, expansão romana, Mar Mediterrâneo). Segundo Santos, Bento, Ferreira, da Silva, Pereira, Martins & Silva (2006) o estudo da linguagem cartográfica, logo desde o início da escolaridade, é de extrema importância, pois contribui para que os alunos compreendam e utilizem uma ferramenta básica da Geografia, os mapas, e também desenvolvam habilidades relativas à representação do espaço (Santos, et al., 2005).

Por fim, realizaram-se os exercícios propostos do manual, tendo em conta a interpretação do mapa, a análise de imagens e um pequeno texto referentes ao exército romano. A sua correção foi realizada no quadro, pela docente, com a finalidade de maximizar o tempo. Não obstante, foram dados aos alunos alguns minutos para a sua realização, em que a docente circulou pela sala no sentido de incentivar a sua realização e prestar qualquer auxílio que se mostrasse necessário.

A avaliação da atividade foi realizada com uma grelha de verificação (figura 10), onde se avaliaram parâmetros como o interesse e a participação pertinente. No entanto, da atividade ficaram por avaliar as efetivas aprendizagens dos alunos relativamente aos conteúdos lecionados.

Considera-se que esta atividade foi bem conseguida, tendo-se conseguido captar o interesse e a atenção dos alunos, comprovada pela sua participação tanto no resumo do vídeo, como no debate que se seguiu. Enquanto se circulou pela sala, aquando da resolução dos exercícios do manual, também se verificou que os alunos estavam a aplicar corretamente os conteúdos estudados. Como aspeto a melhorar, considera-se a introdução de um ou mais itens, na grelha de verificação, relativos os conteúdos estudados.

### **2.3. Prática de ensino supervisionada em Ciências Naturais e Matemática – 5.º e 6.º anos**

O segundo estágio de prática de ensino supervisionada em contexto do 2.º CEB realizou-se nas áreas curriculares de Ciências Naturais e Matemática, com duas turmas do 5.º ano de escolaridade, tendo decorrido entre março e maio de 2015.

#### **2.3.1. As turmas**

Na disciplina de Ciências Naturais e Matemática, teve-se a oportunidade de lecionar em duas turmas de 5.º ano de escolaridade, sendo cada uma delas constituída por 20 alunos, com idades entre os 9 e os 13 anos.

Numa das turmas de 5.º ano, 1 aluno tinha o Português como língua não materna e 4 tinham NEE, estando abrangidos pelas alíneas a), b), c), d) e f) do Decreto-Lei n.º 3/2008. Os diagnósticos destes alunos variavam entre autismo, baixa visão, epilepsia, défice cognitivo/emocional, défice de concentração e atenção, alterações de personalidade e hiperatividade, estando um deles em permanência na sala TEACH.

Na outra turma de 5.º ano, também 1 dos alunos tinha o Português como língua não materna. Existiam ainda 3 alunos com NEE, estando abrangido por alíneas a), b), c), d), e) e f) do mesmo Decreto-Lei. Os diagnósticos destes alunos variam entre autismo, mutismo seletivo, epilepsia e perturbação obsessiva-compulsiva, estando também um deles em permanência na sala TEACH. Existe ainda um outro aluno que está indicado com NEE, não estando, no entanto, o processo concluído.

### **2.3.2. Enquadramento curricular**

Relativamente à disciplina de Ciências Naturais, acompanharam-se os alunos em dois blocos semanais, um de 90 e outro de 45 minutos, em cada uma das turmas, desenvolvendo-se o Domínio *Diversidade de Seres Vivos e Suas Interações com o Meio*, nos Subdomínios *Diversidade nos animais* e *Diversidade nas plantas*.

Já na área curricular da Matemática, operacionalizaram-se atividades repartidas por três blocos semanais, de 90 minutos cada um, sendo os Domínios e Subdomínios *Números e Operações (Números racionais não negativos)*; *Geometria e Medida (Propriedades geométricas; Medida)*; *Álgebra (Expressões algébricas)*; e *Organização e Tratamento de Dados (Gráficos cartesianos)*.

### **2.3.3. Planeamento e Operacionalização da atividade educativa**

Na planificação das aulas para lecionar nestas turmas, e tendo em conta as características dos alunos, foram considerados diversos recursos educativos e estratégias de motivação, com o intuito de tentar que cada aluno participasse de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem. Assim, também neste estágio se teve a preocupação de manter um ambiente positivo, criando-se uma relação próxima com os alunos e recorrendo-se frequentemente a reforços positivos.

Um dos recursos educativos muito utilizado nas duas disciplinas, à semelhança do estágio anterior, foi o manual escolar. Assim, e relativamente ao manual da disciplina de Ciências Naturais, este continha textos, imagens ilustrativas e exercícios de consolidação. Todos estes recursos eram explorados em sala de aula, o que acabava por tornar o manual desta disciplina um recurso bastante apelativo. Relativamente ao manual de Matemática, este estava organizado, em cada conteúdo apresentado, com uma situação problemática, seguido da exposição teórica e exercícios resolvidos para demonstração e, por último, exercícios de consolidação. Este manual foi utilizado maioritariamente para a resolução de exercícios de consolidação, escolhendo-se outras ferramentas para a introdução dos temas.

Assim, como forma de motivação e de aproximar os alunos o mais possível do contexto da vida real (Gomes, 2007; Rossini, 2003), na introdução de um novo conteúdo, em ambas as áreas curriculares, utilizava-se o computador. Enquanto que em Matemática se projetavam, maioritariamente apresentações de *PowerPoint*, em Ciências Naturais, além das apresentações, projetavam-se pequenos vídeos relativos aos conteúdos a desenvolver.

De modo a permitir uma maior noção do trabalho desenvolvido em contexto de estágio nas áreas curriculares de Ciências Naturais e Matemática descreve-se, de seguida, uma das atividades implementadas em cada uma das áreas.

#### **2.3.3.1. Operacionalização da atividade educativa em Ciências Naturais**

Segundo Mendes (2013), o ensino das ciências não é compatível apenas com o ensino de conceitos, princípios ou procedimentos descontextualizados, sendo imprescindível os alunos compreenderem os conceitos sem que exista a mecanização de raciocínios. A autora diz ainda que a promoção do conhecimento científico passa por percursos de descoberta e, também, pela aprendizagem da análise crítica a nova informação, a formulação de juízos e apresentação de opiniões cientificamente fundamentadas.

Assim, com o objetivo de desenvolver o tema *Conhecer a influência dos fatores abióticos nas adaptações morfológicas das plantas*, começou-se pela implementação de uma atividade de Germinação de Sementes (implementada pelo outro elemento do par de estágio), no sentido de se discutir a influência dos fatores abióticos *luz* e *humidade*. Com esta atividade pretendia-se que os alunos desenvolvessem o seu raciocínio e o seu sentido crítico, uma vez que teriam de prever o que iria acontecer e confrontar as suas ideias iniciais com as conclusões finais.

Na aula seguinte, de cariz mais teórico, e que se irá descrever, as atividades foram realizadas segundo um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos relativamente aos conteúdos a abordar, no sentido de diagnosticar eventuais conceções alternativas e, a partir daí, desenvolvido o tema através da visualização de pequenos vídeos seguidos de um diálogo/discussão com os alunos. Fez-se ainda uma síntese com uma apresentação em *PowerPoint*, sendo por último efetuados exercícios de aplicação/consolidação de conhecimentos.

Existindo vantagens evidentes no processo de ensino/aprendizagem a partir das idéias prévias dos alunos (além do conhecimento se construir através do conhecido e do

que é familiar, os alunos estão envolvidos no próprio processo de construção do conhecimento) (Mortimer, 1996), na introdução da tarefa que se passa a descrever fez-se a ligação com a aula anterior, a da atividade prática, onde se recordaram as tarefas e o que se concluiu destas. A partir daí questionaram-se os alunos no sentido de saber se os fatores abióticos influenciariam as plantas apenas no processo de germinação ou, pelo contrário, se essa influência se manteria por toda a vida da planta, com o objetivo de identificar eventuais conceções alternativas. Não se verificaram dificuldades na resposta, conseguindo os alunos dar exemplos como as plantas de folha caduca/perene e o cato (planta xerófila), em que as folhas estavam reduzidas a espinhos. No entanto, com o desenrolar do diálogo/discussão, em que se conduziu os alunos de modo a que identificassem várias adaptações nas plantas, consoante cada fator abiótico (humidade, luz e temperatura), verificaram-se conceções alternativas relativamente à raiz das plantas xerófila, em que alguns alunos consideravam que estas cresciam em profundidade para conseguir captar água.

Após o diálogo com os alunos, apresentaram-se três pequenos vídeos relativos a cada um dos fatores abióticos em estudo: a humidade (disponível através do *login* da página da Escola Virtual, seguindo-se o acesso ao manual Páginas da Terra 5 – Animações – Diversidade de seres vivos e suas interações com o meio ou através da hiperligação [http://www.escolavirtual.pt/epad-media/9789720851833/9789720851833-TE-1/assets/resources/video/cn5\\_11\\_05\\_01.mp4](http://www.escolavirtual.pt/epad-media/9789720851833/9789720851833-TE-1/assets/resources/video/cn5_11_05_01.mp4)), a luz (disponível através do *log in* da página da Escola Virtual, seguindo-se o acesso ao manual Páginas da Terra 5 – Animações – Diversidade de seres vivos e suas interações com o meio ou através da hiperligação [http://www.escolavirtual.pt/epad-media/9789720851833/9789720851833-TE-1/assets/resources/video/cn8\\_02\\_03\\_swf\\_01.mp4](http://www.escolavirtual.pt/epad-media/9789720851833/9789720851833-TE-1/assets/resources/video/cn8_02_03_swf_01.mp4) ) e a temperatura (disponível através do *log in* da página da Escola Virtual, seguindo-se o acesso ao manual Páginas da Terra 5 – Animações – Diversidade de seres vivos e suas interações com o meio ou através da hiperligação [http://www.escolavirtual.pt/epad-media/9789720851833/9789720851833-TE-1/assets/resources/video/cn5\\_11\\_02\\_01.mp4](http://www.escolavirtual.pt/epad-media/9789720851833/9789720851833-TE-1/assets/resources/video/cn5_11_02_01.mp4)), e as adaptações morfológicas que estes provocavam nos vários tipos de plantas. Acreditamos que a utilização do vídeo em contexto escolar é uma metodologia que pode ser utilizada com alunos, cabendo ao professor desenvolver um método que possibilite retirar o máximo de benefícios deste instrumento, com o objetivo da construção do conhecimento do aluno (Dias, 2012; Júnior & Torres, 2009), citando Giansanti, 2009). Desenvolver estratégias que promovam o pensamento crítico do aluno acerca da problemática debatida em sala de aula e reforçadas através de um filme ou documentário, incentivando atividades e

debates, é um dos exemplos (Júnior & Torres, 2009). Assim, no final da visualização de cada vídeo solicitou-se a participação de vários alunos de modo a fazer-se uma pequena síntese do que tinha sido ouvido, tendo-se o cuidado de pedir a participação dos alunos que, por características pessoais ou maiores dificuldades na aprendizagem, tendem a ser pouco participativos no decorrer das aulas. De um modo geral, os alunos participaram de forma ativa e pertinente, sendo evidente que a visualização de vídeos tornou a aprendizagem mais estimulante.

Depois de visualizados e explorados os vídeos, solicitou-se aos alunos que resolvessem uma atividade do manual adotado (Matias & Martins, 2014, p. 215), relativa aos conteúdos abordados, de modo a que os alunos pudessem consolidar conhecimentos. Na resolução dos exercícios do manual, em que foram dados aos alunos cerca de cinco minutos, a docente estagiária circulava pela sala no sentido de prestar qualquer ajuda que fosse necessária e incentivando a sua rápida resolução. Findo o tempo, fez-se a respetiva correção no quadro solicitando-se, para o efeito, a participação de vários alunos no sentido de se construírem as respostas.

Para a avaliação das atividades construiu-se uma grelha de observação, na qual constavam itens como o interesse pelas atividades, a participação pertinente, o respeito pela sua vez, e o atingir dos objetivos propostos. É através desta que se comprova que os alunos se mantiveram interessados e participativos nas tarefas, tendo ainda, no geral, atingindo os objetivos propostos.

### ***2.3.3.2. Operacionalização da atividade educativa em Matemática***

Pretendia-se desenvolver o tema da multiplicação e da divisão de números racionais não negativos através do ensino exploratório, com situações problemáticas, em que seria vantajoso a realização de trabalhos em grupo. Para tal, pretendia-se que os grupos ficassem equilibrados (heterogéneos), não só em termos de capacidades matemáticas, mas também em capacidades sociais.

Consideramos que ensinar através da exposição dos conteúdos e da realização de exercícios onde os alunos apenas mecanizam procedimentos, apesar de constante, não é a melhor forma de ensino/aprendizagem para lidar com as exigências curriculares atuais (Canavarro, Oliveira, & Menezes, 2012). Pelo contrário, o ensino exploratório proporciona aos alunos a realização de tarefas matemáticas concretas, que lhes possibilitam a mobilização do raciocínio matemático e que atribui sentido ao conhecimento matemático através da discussão coletiva das tarefas, conduzindo assim a aprendizagens significativas (Canavarro, 2011; Canavarro, Oliveira, &

Menezes, 2012 citando NCTM, 2000; Ponte, 2005). Para Pólya (2003), o ensino através de situações problemática é vantajoso. Segundo o autor, mesmo com um problema simples, se este for desafiante e se exigir alguma criatividade na sua resolução, proporcionará pressão e “gozo” a quem o resolver. Este tipo de experiência, poderá promover o gosto pelo exercício mental, que se poderá manter ao longo da vida.

Assim, a aula implementada, com o objetivo de trabalhar a divisão de números racionais não negativos, foi dividida em quatro momentos:

#### Momento 1: Apresentação da tarefa

Neste momento da aula foi explicado aos alunos que estes iriam realizar uma tarefa em grupos de 4 elementos, distribuindo os alunos por grupos já definidos de modo a que ficassem heterogêneos. Referiu-se que os grupos teriam 15 minutos para a realização da tarefa e que cada aluno teria que registar na sua folha a resolução do grupo. De seguida, seriam apresentadas e discutidas as diferentes resoluções dos grupos. Por último, distribuiu-se por cada aluno o enunciado da tarefa.

#### Momento 2: Execução e monitorização das tarefas

Durante a realização da tarefa circulou-se pela sala, apoiando os alunos em dificuldades na concretização de resoluções que tivessem um potencial matemático pertinente para o propósito matemático da aula e observando as diferentes estratégias de resolução utilizadas pelos grupos.

Não se verificaram dificuldades na compreensão do problema. Como já esperado, enquanto uns grupos escolheram a representação pictórica para a resolução do problema, através de adições sucessivas simples (figura 11) ou em esquemas (figura 12), outros verificaram que o problema poderia ser resolvido através da multiplicação (figura 13).



Nome: \_\_\_\_\_ 5.º F Data: 22-5-2015 Grupo 3

➤ Resolve o seguinte problema utilizando esquemas, desenhos ou linguagem matemática:

O António colheu da sua horta 6 kg de cerejas para vender. Para isso, separou-as em caixas de  $\frac{1}{2}$  de kilo.

Quantas caixas de cerejas tem o António para vender?

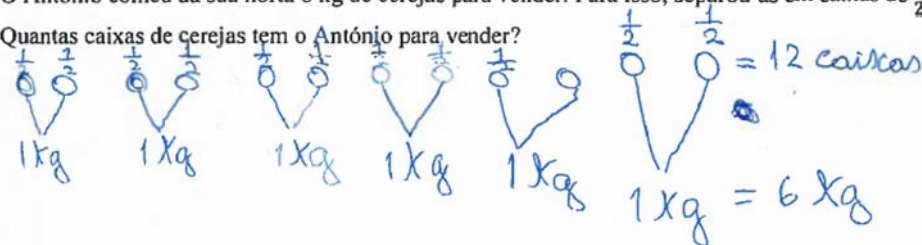


Figura 11. Resolução do problema com recurso a adições sucessivas.

Nome: \_\_\_\_\_ 5.º F Data: 22-5-15 Grupo 4

➤ Resolve o seguinte problema utilizando esquemas, desenhos ou linguagem matemática:

O António colheu da sua horta 6 kg de cerejas para vender. Para isso, separou-as em caixas de  $\frac{1}{2}$  de kilo.

Quantas caixas de cerejas tem o António para vender?  $\bigcirc = 1 \text{ kg}$



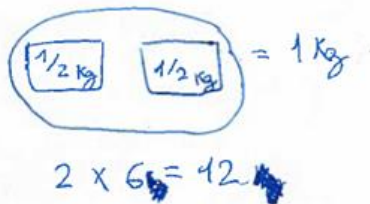
R: ele tem para vender 12 caixas de cerejas.

Figura 12. Resolução do problema com recurso a esquema.

Nome: \_\_\_\_\_ 5.º F Data: 22/5/19 Grupo 5

➤ Resolve o seguinte problema utilizando esquemas, desenhos ou linguagem matemática:

O António colheu da sua horta 6 kg de cerejas para vender. Para isso, separou-as em caixas de  $\frac{1}{2}$  de kilo.  
Quantas caixas de cerejas tem o António para vender?



R: O António tem 12 caixas para vender.

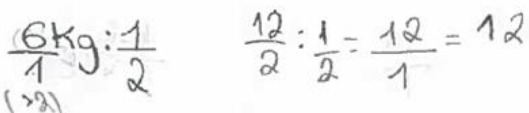
Figura 13. Resolução do problema com recurso à multiplicação.

Um dos grupos conseguiu representar o problema através da divisão (figura 14), tendo conseguido chegar à resposta correta. Para tal, utilizou a estratégia de reduzir as frações ao mesmo denominador e realizar a divisão entre os numeradores e a divisão entre os denominadores, o que apenas foi possível porque ambos os termos da primeira fração eram divisíveis pelos termos respetivos da segunda fração.

Nome: \_\_\_\_\_ 5.º F Data: 22.05.19 Grupo 1

➤ Resolve o seguinte problema utilizando esquemas, desenhos ou linguagem matemática:

O António colheu da sua horta 6 kg de cerejas para vender. Para isso, separou-as em caixas de  $\frac{1}{2}$  de kilo.  
Quantas caixas de cerejas tem o António para vender?



$\frac{6 \text{ kg}}{1} : \frac{1}{2}$        $\frac{12}{2} : \frac{1}{2} = \frac{12}{1} = 12$

Figura 14. Resolução do problema com recurso à divisão.

Enquanto se circulava pela sala, procedeu-se ao registo de aspetos essenciais da atividade dos grupos, nomeadamente resoluções que se destacaram pela sua singularidade, e procedendo-se à sua seriação para a respetiva apresentação (figura

15). Essa seriação teve como objetivo a escolha das resoluções mais simples para serem apresentadas à turma em primeiro lugar, e as mais complexas em último.

Toca "as  
14:45h

Anexo 3  
Registo dos Grupos

GRUPO 1	GRUPO 2
<p>Elementos grupo: Larissa, Bruno, Constança, Martin M</p> <p>Estratégia de resolução: divisão e resultado?</p> <p>Notas:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> <math display="block">6 \text{ kg} : \frac{1}{2} = \frac{12}{2} : \frac{1}{2} = \frac{12}{1}</math> </div> <p style="text-align: center;">C</p> <p>Apresenta em nº 5</p>	<p>Elementos grupo: João, Teresa, Bianca, Dóro</p> <p>Estratégia de resolução: Somas sucessivas</p> <p>Notas:</p> <p style="text-align: center;">C</p> <p>Apresenta em nº 1</p>
GRUPO 3	GRUPO 4
<p>Elementos grupo: Matilde, Margarida, Jozil, Tomás</p> <p>Estratégia de resolução: Somas sucessivas</p> <p>Notas:</p> <p style="text-align: center;">C</p> <p>Apresenta em nº 2</p>	<p>Elementos grupo: Sofia, Gonçalo, Mª, Francisco, MATB</p> <p>Estratégia de resolução: Diferença, Somas sucessivas</p> <p>Notas: 1 kg = 2 caixas</p> <p style="text-align: center;">C</p> <p>Apresenta em nº 3</p>
GRUPO 5	GRUPO 6
<p>Elementos grupo: Dóro, Louisa, Francisco, Benta</p> <p>Estratégia de resolução: Multiplicação de ambos os lados x 2</p> <p>Notas: Resolvida em 3a</p> <p>Apresenta em nº 4</p>	<p>Elementos grupo:</p> <p>Estratégia de resolução:</p> <p>Notas:</p> <p>Apresenta em nº</p>

Figura 15. Registo da supervisão da docente estagiária.

De todas as fases esta foi a que se revelou mais difícil, pois além da dificuldade em estabelecer a ordem das apresentações, em simultâneo, tinha que se prestar apoio aos grupos.

### Momento 3: Discussão

Depois dos registos efetuados sobre as resoluções dos alunos, solicitou-se que os grupos apresentassem as suas resoluções pela ordem previamente escolhida, ou seja, para que o nível de complexidade da linguagem matemática fosse aumentando (em primeiro lugar as resoluções pictóricas, em seguida, os esquemas/adições sucessivas,

operação da multiplicação e, por último, a operação da divisão). Para além de cada grupo efetuar a explicação oral do raciocínio utilizado, foram registadas no quadro as respetivas resoluções. Estas foram discutidas, de modo a que os alunos entendessem, em cada uma delas, o que estava mais ou menos bem conseguido, evidenciando, no entanto, que para um problema não existe uma só forma para o resolver.

Com o intuito de chegar ao propósito matemático subjacente à tarefa (a divisão de números racionais representados na forma de fração), questionaram-se os alunos sobre como seria possível o mesmo problema poder ser traduzido com duas operações diferentes, escrevendo-as no quadro  $(6 : \frac{1}{2}) = 6 \times 2$ . Relembrou-se então que a operação inversa da divisão é a multiplicação e que dividir por  $\frac{1}{2}$  é o mesmo que multiplicar por 2. Pediu-se então aos alunos que analisassem as duas representações ( $\frac{1}{2}$  e 2, que é o mesmo que  $\frac{2}{1}$ ). Os alunos referiram então que o primeiro era “o contrário” do segundo, ou seja, o numerador de um era o denominador do outro e vice-versa, introduzindo-se assim a noção de números inversos. Analisaram-se mais dois exemplos chegando-se à conclusão que dois números inversos juntos fazem uma unidade e que, no nosso problema, multiplicando o dividendo pelo inverso do divisor, daria o resultado anteriormente apurado:  $6 : \frac{1}{2} = 6 \times 2 = 12$ .

#### Momento 4: Síntese

Terminou-se a tarefa com a conclusão de que, para dividir dois números racionais representados na forma de fração, basta multiplicar o dividendo pelo inverso do divisor, tendo os alunos copiado para os respetivos cadernos diários a seguinte expressão:  $\frac{a}{b} : \frac{c}{d} = \frac{a}{b} \times \frac{d}{c}$ .

Para a avaliação desta atividade construíram-se, baseadas em autores, uma grelha de verificação e uma escala. Enquanto na primeira se avaliavam capacidades sociais como *Escutar atentamente* (saber ouvir); *Contribuir ativamente para a discussão em grupo*; *Ser paciente* (esperar pela sua vez); *Respeitar as decisões do grupo*; e *Trabalhar em grupo com um nível de ruído aceitável* (Lopes & Silva, 2009) (figura 16), na segunda avaliava-se a resolução do problema (Oliveira, Pereira, & Fernandes, 1994) (figura 17).

<p>Matemática - 5.º ano</p> <p>Turma D <input type="checkbox"/> F <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>6ª feira, 22 de maio</p> <p>Ano letivo: 2014/2015</p>		Demonstra interesse pelas tarefas	Participa de forma pertinente	Respeita a sua vez	Realizou /Não realizou o T.P.C	Falta de material	Escutar atentamente (saber ouvir)	Contribui ativamente para a discussão em grupo	Ser paciente (esperar pela sua vez)	Respeita as decisões do grupo	Trabalha em grupo com um nível de ruído aceitável
Nº	Nome						Competências Sociais				
1											
2											
3											
4											

Figura 16. Grelha de verificação

Escala de avaliação	
Fases de resolução	Critérios
Compreensão do problema	<p>0 – Não compreende o problema</p> <p>1 – Compreende parcialmente ou faz uma má interpretação do enunciado</p> <p>2 – Compreende totalmente o problema</p>
Estratégia de resolução	<p>0 – Não utiliza uma estratégia de resolução ou não utiliza uma estratégia adequada</p> <p>1 – Utiliza uma estratégia correta na parte que foi compreendida</p> <p>2 – Utiliza uma estratégia completamente correta ou que poderia ter conduzido a uma resposta correta se aplicada</p>

Resposta ao problema	0 – Sem resposta ou resposta incorreta devido à utilização de uma estratégia incorreta 1 – Resposta com erro de cálculo 2 – Resposta totalmente correta
Adaptado de Oliveira, I.; Pereira, J. & Fernandes, D. (1994). <i>Seis propostas de avaliação</i> . Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.	

Figura 17. Escala de avaliação da resolução do problema.

Considera-se que a planificação foi bem conseguida, uma vez que foi possível prever as resoluções dos alunos, conseguindo deste modo seguir a linha de orientação previamente estabelecida até ao culminar do propósito matemático. Também em relação à implementação da tarefa, considera-se que esta foi bem-sucedida, uma vez que se cumpriram todas as fases relativas à resolução de problemas, tendo os alunos conseguido atingir os objetivos pretendidos. O facto de se ter utilizado uma metodologia de ensino exploratório foi positivo, uma vez que possibilitou aos alunos uma aprendizagem ativa, tendo sido os próprios a construir o seu conhecimento. O trabalho ao ser realizado em grupo revelou-se um fator motivante para os alunos, no entanto, dificultou a gestão da aula ao nível do ruído.

## 2.4. Atividades não letivas

Neste segundo estágio em 2.º CEB teve-se também a oportunidade de participar em atividades não letivas, como o apoio ao estudo e o trabalho colaborativo de professores. Nos tempos do Apoio ao Estudo, destinados para a disciplina de Matemática, cumpriram-se três blocos de 45 minutos. Embora não se planificassem atividades, prestava-se apoio individualizado aos alunos que, por terem sido indicados pelo seu diretor de turma ou por opção própria, frequentavam estes apoios. Esses tempos eram utilizados para o apoio à realização de trabalhos de casa e resolução de exercício de consolidação. Do tempo não letivo previsto nos horários dos docentes de Ciências Naturais, 45 minutos semanais pertenciam a trabalho colaborativo. Assim, durante esse período, todos os docentes que lecionavam esta disciplina (5.º e 6.º ano de escolaridade) reuniam-se para discutir estratégias de ensino implementadas e por

implementar, tendo como objetivo a obtenção de melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem, tendo-se tido a oportunidade de estar presente nestas discussões. Segundo Roldão (2007), o trabalho colaborativo é um processo de trabalho em conjunto que visa obter melhores resultados, devido à partilha de saberes dos vários intervenientes neste processo. Assim, segundo a mesma autora, trabalhar colaborativamente possibilita ensinar mais e melhor.

### **3. A avaliação no 1.º e 2.º CEB**

De acordo com Lemos, Neves, Campos, Conceição, & Alaiz (1993), a avaliação funciona como regulador de alunos e professores, sendo “um sistema que crie condições para o sucesso de todos contribuindo para a superação de dificuldades e a condução eficaz dos processos de aprendizagem e não para a sanção dos alunos” (Lemos, Neves, Campos, Conceição, & Alaiz, 1993, p. 19, citando La Borderie, 1991).

Segundo Allal, Cardinet & Perrenoud (1986), pode-se distinguir entre avaliação de diagnóstico (que considera os erros normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento da aprendizagem), avaliação formativa (a que pretende orientar o aluno quanto ao trabalho escolar) e avaliação sumativa (balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens). Arends (1995) define avaliação formativa como aquela em que o professor recolhe informação antes ou durante a instrução e a utiliza para saber quais os conhecimentos anteriores dos alunos, de modo a fazer julgamentos sobre a eficácia das suas aulas. A avaliação sumativa é definida pelo autor como a informação que o professor recolhe após a instrução e é utilizada para saber o desempenho dos alunos e determinar classificações.

Lemos, Neves, Campos, Conceição, & Alaiz (1993) sugerem alguns instrumentos de avaliação que podem ser utilizados pelos professores, referindo no entanto, que a observação sistemática e contínua dos alunos, assim como o seu acompanhamento, pode constituir uma séria dificuldade uma vez que as turmas têm, cada vez mais, um maior número de alunos. Listas de verificação, registo de incidentes críticos e grelhas de observação são algumas das sugestões que devem ser escolhidas de acordo com a natureza da atividade proposta e dos objetivos que se pretendem avaliar nessa mesma atividade (Lemos, Neves, Campos, Conceição, & Alaiz, 1993).

Durante a realização destes estágios, em 1.º e 2.º CEB, teve-se a oportunidade de implementar os três tipos de avaliação.

Na avaliação diagnóstica, foi fundamentalmente utilizada a observação direta que permitia reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos relativamente aos conteúdos abordados nas diferentes áreas curriculares. Assim, era possível identificar a existência, ou não, de conceções alternativas e, deste modo, regular a abordagem dos conteúdos. Em relação à avaliação formativa, esta foi operacionalizada essencialmente com grelhas de verificação dos diversos exercícios realizados em sala de aula e através de trabalhos de casa (fichas de trabalho realizadas para o efeito ou através de exercícios dos manuais). Esses trabalhos eram depois corrigidos e devolvidos aos alunos, com o respetivo *feedback* (com notas para que pudessem corrigir erros e/ou com palavras de incentivo e motivação). Por último, e em relação à avaliação sumativa, tivemos também a oportunidade de construir uma ficha de avaliação sumativa (Anexo B), assim como os respetivos critérios de correção (Anexo C), para a disciplina de História e Geografia de Portugal (5.º ano), em conjunto com outro par de estágio que também realizava o seu estágio na mesma instituição de ensino e com a mesma docente cooperante.

Estas ferramentas de avaliação serviram não só as docentes, uma vez que permitiram verificar as dificuldades dos alunos, mas também para estes, na medida em que lhes possibilitou colocar em prática as aprendizagens efetuadas funcionando assim como consolidação de conhecimentos, e apercebendo-se, quiçá, de dificuldades na aplicação dos conteúdos. Estas ferramentas possibilitaram, assim, regular o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, de acordo com os resultados observados, foi possível reajustar métodos de trabalho, das docentes e dos alunos, de modo a que as dificuldades observadas fossem ultrapassadas antes de avançar para novos conteúdos (Allal *et al.* 1986).

#### **4. Percurso Investigativo**

Como já foi referido, o primeiro estágio pedagógico decorreu numa turma do 1.º ano, em que os alunos estavam a adquirir competências de leitura e de escrita e, como é natural, não liam ainda com correção, sendo frequente as dificuldades decorrentes do desenvolvimento da consciência fonológica.

No segundo estágio, realizado numa turma de 3.º e 4.ºs anos, não se verificaram dificuldades de maior, quer na competência de leitura, quer na de escrita, o que nos levou a pensar que as dificuldades de leitura dos alunos do 1.º ano se prendiam



apenas com as questões da consciência fonológica, e que já não existiriam nos anos de escolaridade posteriores. Mais tarde, viemos a comprovar que estávamos errados.

Em contexto de estágio de intervenção em 2.º CEB, na disciplina de Português, foi possível observar que existia, nos alunos do 6.º ano de escolaridade, dificuldade em ler e decodificar o significado de palavras desconhecidas, mesmo quando inseridas num contexto. Assim, impunha-se a questão: o que limitava a leitura e decodificação de palavras por estes alunos? Como os ajudar a ultrapassar as dificuldades?

A curta duração do estágio, aliada ao facto da pressão para que se cumprisse o Programa (estes eram alunos do 6.º ano de escolaridade que iriam realizar o exame final de ciclo), condicionava-nos a planificar atividades que fossem ao encontro dos conteúdos previstos na planificação anual da escola onde se realizou a prática pedagógica. No entanto, o nosso desejo era que essas atividades servissem também para ajudar estes alunos a ultrapassar as dificuldades observadas.

Foi então que nos começámos a questionar em que medida o ensino da gramática, através do estudo da morfologia das palavras (conteúdo programático previsto na planificação anual da escola para aquele período), poderia ajudar os alunos a decodificar o significado de palavras, melhorar as suas capacidades de leitura e, conseqüentemente, alargar o seu capital lexical.

Refletindo sobre a pertinência da questão levantada, procurou-se (tentar) encontrar resposta a partir de um projeto de investigação. Para tal, realizou-se uma pesquisa sobre o tema e sobre como construir o instrumento de trabalho que considerámos adequado utilizar na metodologia deste estudo, a sequência didática.

## **Parte II – Prática Investigativa: “Em que medida o desenvolvimento da consciência morfológica contribui diretamente para um crescimento do capital lexical?”**

### **1. Introdução**

“Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução”.

(Alarcão, 2001, p. 26).

Como já foi referido, em contexto de estágio de intervenção em 2.º CEB, na disciplina de Português, foi possível observar que existia, nos alunos do 6.º ano de escolaridade, dificuldade em ler e descodificar o significado de palavras desconhecidas, ainda que devidamente contextualizadas.

Ora, segundo Ponte (2002), no decurso da sua profissão, o professor depara regularmente com situações problemáticas, sentindo necessidade de se envolver em investigações que o ajudem a lidar com os problemas da sua prática; e com efeito, o tema deste estudo de investigação emergiu da própria prática e incide sobre o desenvolvimento do capital lexical, no 2.º CEB, pretendendo dar resposta às seguintes questões orientadoras:

1. Em que medida o desenvolvimento da consciência morfológica contribui diretamente para um crescimento do capital lexical?
2. Qual a contribuição do desenvolvimento da consciência morfológica e lexical para as competências da leitura e da escrita?

Tendo em conta as questões anteriores, foram, então, definidos como objetivos para este estudo: i) evidenciar, através de uma revisão de literatura, a relação existente entre diferentes capitais lexicais em alunos e a sua implicação para a aprendizagem; ii) verificar a articulação existente entre o desenvolvimento da consciência morfológica e o desenvolvimento lexical; iii) analisar as Metas Curriculares de Português (2012) e o Programa de Português para o Ensino Básico (2009), no que refere ao ensino da leitura e da gramática; iv) propor a sequência didática como metodologia para o

ensino-aprendizagem articulado da gramática, da leitura e da escrita; v) analisar os resultados da aplicação da sequência didática; vi) conhecer a opinião do docente titular das turmas envolvidas neste estudo, no que respeita à importância e estratégias utilizadas no desenvolvimento do capital lexical dos alunos.

## **2. Enquadramento teórico**

### **Leitura e literacia**

Saber ler é, hoje, um processo considerado essencial, na perspetiva da compreensão, para que a intervenção de qualquer cidadão na sociedade faça sentido. No entanto, as práticas leitoras do nosso país, quando estudadas à luz das necessidades reais da população, parecem sofrer ainda muitas limitações (Sardinha & Machado, 2012), estando, com frequência, associadas apenas a processos de alfabetização. Todavia, e distante do conceito de alfabetização, que consiste no processo de aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita, (Ody & Viali, 2009, citando Soares, 1989), o conceito de literacia atualiza as exigências da sociedade moderna face às competências de leitura (Carvalho, 2011), uma vez que se traduz na capacidade de compreensão, uso e reflexão de textos para a obtenção de um objetivo, desenvolver o conhecimento e capacidade individual para participar/atuar na sociedade (OCDE, 2002).

De facto, aquando do estágio com a turma de 3.º e 4.ºs anos, em que, de um modo geral, não existiam dificuldades de leitura, os alunos, por vezes, tinham necessidade de repetir a leitura de um texto de forma a conseguir responder a perguntas de interpretação. Assim, embora tivessem uma leitura que se considerava fluente, esta não era acompanhada com total compreensão do texto, não sendo, portanto, sinónimos o ato de ler e a respetiva compreensão.

A leitura não é apenas a tradução de um conjunto de sinais gráficos em cadeias de sons que representam a realidade, mas sim “um processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro re-constroi o significado do segundo” (Sim-Sim, 2002, p. 205). Diferentes leitores têm diferentes níveis de interpretação perante o mesmo texto, significando, pois, que a proficiência de leitura afeta a compreensão do que se lê.

Segundo Sardinha & Machado (2012), vários estudos, nacionais e internacionais, têm vindo a divulgar um número significativo de alunos que apresentam lacunas na

aprendizagem e desempenho na leitura. Segundo os mesmos estudos, nos anos de escolaridade mais avançados, as dificuldades parecem ser maiores na compreensão do sentido dos textos, que se tornam cada vez mais densos, abstratos, técnicos e gramaticalmente complexos.

Assim, segundo estes autores, a escola e a sociedade devem, desde cedo, reconhecer a importância da leitura, no sentido de tomar medidas urgentes de renovação e recontextualização, pois, pela sua transversalidade, ela é o centro de todas as aprendizagens, compreendendo as distintas áreas do conhecimento, e sem a capacidade de compreender os textos escritos é impossível desenvolverem-se aptidões no âmbito da literacia, seja qual for o domínio.

### **O sucesso da leitura e capital lexical – que relação?**

Diversos autores (Biemiller, 2007, 2006; Duarte, 2011) defendem a relação existente entre o capital lexical dos alunos e o seu sucesso na leitura e na escrita.

Duarte (2011) define capital lexical como o conjunto de palavras que cada indivíduo conhece e usa no seu quotidiano. Já Sim-Sim, Silva, & Nunes (2008) referem-se a este conjunto de palavras como *léxico ativo*, distinguindo-o, assim, das palavras que conseguimos entender mas que não usamos no nosso dia-a-dia e que designam de *léxico passivo*.

Duarte (2011) defende que alunos com um capital lexical pobre não conseguem atribuir significado ao que leem, fazendo com que esta atividade se torne desmotivante e, assim, leiam cada vez menos, tornando mais difícil a aprendizagem de novas palavras através da leitura de textos. Por outro lado, esta lacuna vai refletir-se também ao nível das produções textuais, uma vez que estes alunos terão um menor leque disponível de recursos para utilizar, sendo mais frequentes as repetições lexicais.

Apesar de o português ser a língua materna da maioria das crianças, em Portugal, é notória a variação nos discursos a que estas são expostas nas instâncias de socialização primária. Essas variações refletem-se no “nível da complexidade frásica, no domínio lexical e no aspecto pragmático da língua” (Sim-Sim, 2002, p. 201).

Algumas razões para as desigualdades entre o capital lexical dos alunos prendem-se, segundo Duarte (2011), por:

(...) fatores socioeconómicos (e.g., nível de escolarização dos pais, material impresso que existe em casa), conhecimento prévio sobre o mundo (condicionado, por exemplo, pela riqueza das interações com os adultos e

pelo acesso a manifestações culturais) e variedade linguística de origem das crianças. (p. 10)

Já em 1971, Basil Bernstein defendeu a relação existente entre o uso de códigos linguísticos e socialização familiar (famílias e meios sociais), introduzindo os conceitos de *código restrito* e *código elaborado*. Assim, para o autor, se ao longo da socialização primária se fazem explicações menos frequentes e menos desenvolvidas, é normal que o discurso da criança se reflita numa linguagem em que a compreensão total do que quer dizer está dependente do conhecimento do contexto por parte do destinatário. Contrariamente, se a criança se habituou a ouvir maiores explicações das coisas, se a ela própria foram solicitadas maiores explicações, o discurso que vai desenvolver para relatar uma situação vai ser menos dependente do contexto (Pinto, 1995).

Tal como em contexto de estágio, também em contexto profissional é possível verificar diferenças entre os capitais lexicais dos alunos.

De facto, quando se lecionava na disciplina de História e Geografia de Portugal, por exemplo, nas turmas de 5.º ano, era notório que os alunos oriundos de classes sociais mais favorecidas, em que os pais tinham ocupações profissionais de maior responsabilidade, tinham maior facilidade na compreensão dos conteúdos. Pelo contrário, os alunos que tinham tido uma socialização primária em meios mais desfavorecidos tinham mais dificuldades, existindo a necessidade de maiores explicações, normalmente acompanhadas de imagens para melhor compreensão, pois usualmente estes alunos não conheciam determinados vocábulos nem os objetos que lhe correspondiam (por exemplo, a nora e o aqueduto).

Em contexto profissional observa-se o mesmo; no entanto, as diferenças são mais flagrantes, com a junção de vários níveis de escolaridade. A título de exemplo, enquanto se desenvolvia uma atividade de Ciências Naturais com um aluno de onze anos, do 5.º ano de escolaridade, e se verificou desconhecimento deste de vários vocábulos (jiboia, colibri), outro explicando, do 3.º ano de escolaridade, com oito anos, intervinha, ajudando-o.

Considera-se primordial, deste modo, a promoção do desenvolvimento lexical dos alunos para o seu sucesso escolar global (tendo em conta que esta é a língua de escolarização) e não só para o sucesso na disciplina de Português. Além disso, as competências associadas a um capital lexical mais rico são utilizadas não só na vida escolar do aluno, mas também nos vários domínios da sua vida futura (pessoal, social

e profissional) (Teixeira & Santos, 2011), devendo os alunos aprender a comunicar de forma apropriada consoante o sujeito com quem interagem, bem como o contexto em que se encontram (Teixeira & Santos, 2011; Reis, et al., 2009).

### **Como promover o desenvolvimento lexical? – A morfologia das palavras**

Alargar o capital lexical implica o conhecimento de novas palavras. Mas, segundo Duarte (2011), conhecer verdadeiramente uma nova palavra, implica não só conhecer o seu significado, mas também, de forma implícita, a que classe de palavras pertence, as condições que esta impõe ao contexto sintático e a sua estrutura interna.

A língua apresenta padrões regulares que auxiliam o trabalho de explicitação. Apontar essas regularidades aos alunos potencia uma aprendizagem autónoma, tal como defendem as autoras Hanson & Padua (2011, p. 10), quando dizem que “[e]ncouraging students to be wordconscious helps them to become lifelong learners of new words”. Ou seja, a resposta de muitos problemas linguísticos está na capacidade de observar, experimentar, analisar e generalizar os conteúdos implícitos aos conhecimentos adquiridos.

Já Correa diz-nos que (2005, p. 91) na “(...) formação das palavras, suas flexões, suas funções e relações nas frases”, o desenvolvimento da consciência morfológica segue, como se deduz, o próprio desenvolvimento da perceção sintática, razão pela qual se emprega, frequentemente, a designação de consciência morfossintática, enquanto “(...) reflexão e manipulação intencional dos fatos morfológicos da língua advindos das relações presentes no enunciado (sintaxe), assim como dos aspectos sintáticos da língua em suas implicações morfológicas”(Correa, 2005, p. 92).

A língua portuguesa, de facto, tem um léxico bastante significativo, que permite uma aprendizagem rápida, uma vez que muitas palavras têm elementos em comum (estrutura interna). Perante exemplos como *igual*, *igualdade* e *igualar* é possível identificar, nas duas últimas palavras, o radical *igual*; em *igualdade*, podemos identificar o sufixo *-dade* que, de forma implícita, reconhecemos como forma de construir nomes a partir de adjetivos; por último, em *igualar*, reconhecemos o sufixo *-ar* que, de forma implícita, sabemos que permite formar verbos a partir de nomes e adjetivos. É ainda possível reconhecer, na palavra *desigual*, o mesmo radical, *igual*, no entanto, antecedido pelo prefixo *des-*. Também de forma intuitiva, conhecemos o significado de unidades menores, como os prefixos e sufixos, sabendo assim, qual o significado que resultará quando conjugados com um determinado radical (em *desigual*, o prefixo utilizado, *des-*, irá alterar o significado do radical, *igual*).

Embora implícito, este conhecimento possibilita deduzir o significado de palavras que, à primeira vista, poderão ser desconhecidas, através do conhecimento destas unidades e das respetivas regras de formação. Assim, o desenvolvimento da consciência morfológica permite aumentar o capital lexical através do reconhecimento e da assimilação das novas palavras construídas a partir de outras (Duarte, 2011).

A importância da consciência morfológica para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita é ainda comprovado por Carlisle (1985, p. 154), ao afirmar que

[t]he reader who can discover from the regularity of the spelling that two words are morphologically related can use this knowledge to good advantage through efficient processing of words and through appreciation of semantic relationships and syntactic variations. It is not surprising, therefore, that there appears to be quite a strong relationship between morphological knowledge and reading or vocabulary development (Barganz, 1971; Freyd & Baron, 1982; LaSorte, 1980).

Na mesma linha de pensamento, Mota (2009) defende que o sucesso da leitura e da escrita está relacionado com a capacidade de manipular e refletir sobre a língua, ou seja, ter consciência do processo de formação das palavras (consciência morfológica).

### **A Leitura e a Gramática nos documentos reguladores do ensino**

Segundo o Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) (ME/DGIDC, 2009), no 2.º CEB, ao passar-se da monodocência para um ensino por disciplina, o Português não só reforça a sua autonomia como objeto de estudo, mas também se torna um veículo determinante na construção dos saberes das outras áreas disciplinares, pois, sendo o Português a língua de escolarização do nosso sistema educativo, este afirma-se como um elemento essencial no processo de aprendizagem. Este documento dá relevância ao estudo de textos literários, não literários e de carácter científico, por considerar que o estudo deste último tipo de texto favorece a aprendizagem nas outras disciplinas do currículo. Tendo em conta o conceito de multiliteracia, é ainda referida a importância de se trabalharem textos de carácter multimodal.

De facto, ao desenvolverem-se nos alunos competências em diversos tipos de textos, considera-se que se desenvolvem capacidades multiliterácicas que vão capacitar uma melhor compreensão dos conteúdos das outras áreas disciplinares, assim como, no futuro, um exercício pleno da cidadania.

O PPEB evidencia ainda uma relação entre a leitura e a gramática, uma vez que defende que a “leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de

seqüências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.)” (p. 16).

Quanto ao ensino explícito da língua, neste documento entende-se ser a “reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma (...) assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos” (p. 16), sendo um dos seus objetivos a “mobilização dos conhecimentos adquiridos na compreensão e na produção de textos orais e escritos” (p. 72).

Relativamente às Metas Curriculares de Português (MEC, 2012), de referir que a terminologia *Conhecimento Explícito da Língua* é substituída por *Gramática*. No entanto, continua-se a relacionar a aprendizagem da leitura, e da escrita, com a aprendizagem da gramática, definindo como objetivos de aprendizagem “a capacidade para sistematizar unidades, regras e procedimentos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita” (p. 6).

Como professores, em geral, e em específico como professores de Português, devemos questionar-nos sobre a verdadeira capacidade de leitura dos nossos alunos, ou seja, uma leitura com significado, pois, como já foi referido anteriormente, essa capacidade não é imprescindível apenas durante a vida escolar do indivíduo, mas durante toda a sua vida, como cidadão ativo da sociedade. Deste modo, consideramos essencial conhecer os documentos que orientam e regulam a prática da ação docente, de modo a ajudar os alunos na aquisição de níveis elevados de literacia (Teixeira & Santos, 2011).

### **A Sequência Didática como metodologia de ensino**

Segundo o Programa de Português do Ensino Básico (ME/DGIDC, 2009) espera-se que, no 2.º CEB, prossigam as aprendizagens de conhecimentos sobre a língua, através da “descoberta, reflexão, explicitação e sistematização” (p. 74) que serão reinvestidas no aperfeiçoamento dos desempenhos nas outras competências. Ao critério do docente fica a escolha da operacionalização, tendo em conta o princípio da “progressão”, em que a aprendizagem de um idioma se processa por “patamares sucessivamente consolidados” (p. 9).

Assim, e de acordo com as recomendações deste documento orientador do ensino, fez-se uma pesquisa no sentido de encontrar uma metodologia de trabalho em que fosse o próprio aluno a construir o seu conhecimento, levando-o a descobrir, a refletir e a sistematizá-lo por meio da explicitação. Para além disso, pretendeu-se também um



modelo de trabalho que desenvolvesse, de forma harmoniosa, as competências previstas nos documentos orientadores do ensino (a Oralidade, a Leitura, a Escrita e a Gramática). As nossas pesquisas levaram-nos, então, à *Sequência Didática*.

Segundo Souto (2013), citando Bronckart (2006), uma sequência didática é um conjunto interligado de atividades, planificadas por etapas, com graus de complexidade distintos, e organizadas segundo os objetivos estabelecidos pelo docente com o intuito de promover a aprendizagem de um determinado conteúdo.

Machado & Cristovão (2006) completa ainda a caracterização de sequência didática, salientando que esta permite, simultaneamente, o desenvolvimento articulado de vários conteúdos de ensino (*Oralidade, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua*). Esta particularidade propicia a continuidade dos programas e ainda motiva os alunos, na medida em que realizam uma diversidade de tarefas.

Tendo em conta a nossa experiência, consideramos que as aprendizagens dos alunos são mais significativas quando estes participam ativamente na sua construção. Além disso, tendem a dispersar-se se o trabalho se torna muito demorado ou monótono. Assim, considera-se que a sequência didática é uma boa metodologia de trabalho, pois conjuga um conjunto de tarefas variadas, e, ainda, porque leva os alunos a construir o seu próprio conhecimento.

### **3. Abordagem metodológica**

As questões colocadas e os objetivos formulados apontam para um estudo que se enquadra num paradigma de natureza qualitativa, pois utiliza amostras de reduzida dimensão (Morais & Neves, 2007).

No âmbito da metodologia referida, para a concretização do estudo optou-se por realizar um estudo de caso. Como refere Coutinho (2011, p. 293), um estudo de caso é “um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o caso”. Esse caso, que pode ser um indivíduo, um pequeno grupo, ou uma situação, é estudado em pormenor, recorrendo-se a técnicas que permitam captar a sua unicidade e a sua complexidade (Coutinho, 2011).

Segundo Bogdan & Biklen (1994), na investigação qualitativa em educação deve privilegiar-se a recolha de dados no ambiente natural em que os participantes se encontram. Assim, este estudo foi desenvolvido no próprio contexto da prática

pedagógica no qual se verificaram as dificuldades, ou seja, em contexto de estágio de 2.º CEB, ao lecionar a área curricular de Português, em duas turmas do 6.º ano.

Os resultados analisados provieram da utilização de uma sequência didática, cujos objetivos eram a exploração morfológica das palavras, com o intuito de desenvolver a consciência morfológica dos alunos e de, conseqüentemente, alargar o seu capital lexical, e, ao mesmo tempo, dar continuidade ao programa, de forma motivadora, uma vez que os alunos realizaram tarefas diferentes.

### **3.1 Participantes**

Para a realização deste estudo escolheu-se uma amostra de conveniência (Coutinho, 2011), ou seja, esta recaiu sobre duas turmas de 6.º ano de escolaridade no âmbito da Prática de Ensino supervisionada em 2.º CEB, do mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB, na disciplina de Português.

A amostragem consiste nos resultados de um total de 52 alunos, com idades entre os 11 e os 14 anos. De um modo geral, os alunos apresentavam resultados escolares satisfatórios, demonstrando interesse pelas atividades propostas, o que gerava um ambiente propício à aprendizagem e contribuía para promover bons hábitos de trabalho. No entanto, verificou-se que existiam dificuldades na leitura e descodificação de palavras, mesmo quando inseridas num contexto.

Do grupo de alunos sobre os quais recaiu este estudo, existia um com NEE caracterizadas pelas alíneas a), b) e d), do Decreto-Lei n.º 3/2008, por lhe ter sido diagnosticado uma perturbação do espectro do autismo - Síndrome de Asperger. Este aluno tinha graves problemas de disgrafia; contudo, era, de um modo geral, bom na leitura e na produção textual.

### **3.2 Recolha e análise de dados**

Sendo esta uma das componentes da investigação qualitativa, a recolha de dados foi feita através do trabalho de campo, desenvolvendo-se no ambiente natural dos sujeitos. No entanto, e apesar de se estar integrado nesse ambiente natural, tentou-se que não existisse uma ação intrusiva que comprometesse as atitudes dos participantes, nem que esse envolvimento afetasse a nossa análise, de forma a impedir o enviesamento dos dados recolhidos. De modo a possibilitar a relação de vários aspetos referentes ao mesmo domínio, recorreu-se a várias fontes de evidência.

Neste caso concreto, a situação em estudo centrou-se em atividades que foram concebidas, implementadas e avaliadas com a finalidade de promover o desenvolvimento lexical dos alunos participantes na pesquisa. Os dados resultantes desta observação foram recolhidos através da utilização de grelhas de observação e de notas de campo. A análise documental foi também utilizada e consistiu em analisar as sequências didáticas preenchidas pelos alunos.

Foi ainda efetuada uma entrevista ao professor cooperante, de modo a conhecer a opinião deste relativamente à realização de atividades de desenvolvimento do capital lexical, em contexto de sala de aula, que seguiu o modelo não-diretivo (Anexo D). Este modelo de entrevista consiste num conjunto de questões, definidas antecipadamente, sendo estas, todavia, conduzidas de um modo mais informal. Neste tipo de entrevistas o entrevistador tem liberdade de fazer perguntas adicionais sempre que seja necessário clarificar alguma questão que não tenha ficado esclarecida (Vidigal, 1994). O objetivo da utilização deste modelo de entrevista visava compreender a opinião e atividades realizadas pelo docente cooperante relativamente ao tema em estudo, tentando perceber se estavam ou não em consonância.

Para a recolha da entrevista solicitou-se autorização prévia ao docente cooperante (Anexo E).

### **3.3 Procedimento Metodológico**

Explorar a morfologia das palavras com o intuito de desenvolver a consciência morfológica dos alunos e de, conseqüentemente, alargar o seu capital lexical colmatando as dificuldades verificadas, foi o mote para a implementação de uma sequência didática (SD por ora adiante) (Anexo F).

De modo a permitir, simultaneamente, o desenvolvimento articulado de vários conteúdos de ensino, propiciando a continuidade dos programas e ainda motivar os alunos, a SD implementada foi, então, dividida em três etapas. Na primeira, na pré-leitura, foi explorado um exercício de paratextualidade, desenvolvendo o domínio da *Oralidade*; na segunda etapa, procedeu-se à leitura e interpretação de um excerto da obra as *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift (desenvolvendo o domínio da *Leitura*), e exercícios de gramática relativos à consciência morfológica, desenvolvendo o domínio da *Gramática*; por último, na terceira etapa, a de pós-leitura, em que foi solicitado aos alunos uma produção textual, desenvolvendo o domínio da *Escrita*, tendo em vista a avaliação dos conhecimentos e competências desenvolvidas. Não obstante, ao longo da concretização da sequência didática, os exercícios realizados

tiveram em vista uma avaliação formativa, reguladora das aprendizagens dos alunos, que permitiram, não só ao docente, mas também aos alunos, a sua verificação, tendo consciência das suas aprendizagens/dificuldades (Arends, 1995).

## 4. Apresentação e discussão dos resultados

### 4.1 Aplicação da Sequência Didática

A SD foi implementada num bloco de 90 minutos, tendo como ponto de partida uma imagem relativa à obra *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swifts. As atividades utilizadas tiveram por resolução, sempre, o mesmo método: em primeiro lugar, os alunos tiveram algum tempo para explorar os exercícios individualmente; de seguida, as ideias eram verbalizadas e confrontadas em grupo; finalmente, as conclusões eram sistematizadas pela docente estagiária, sem, no entanto, ditar as respostas.

Assim, na primeira etapa da SD (Pré-Leitura), os alunos exploraram uma imagem e deduziram qual seria o tema do texto que iriam ler de seguida, atribuindo-lhe um título (Fig. 18).

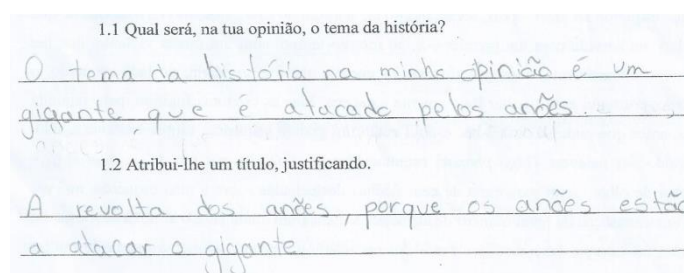


Figura 18. Resolução de um aluno ao exercício de pré-leitura.

De seguida, foi solicitado a alguns alunos, aleatoriamente, que fizessem a leitura em voz alta do texto (Etapa 2 - Leitura). Deduzindo que os alunos tivessem dificuldades em algumas palavras, no final do excerto foi colocado “um dicionário vocabular” no qual constava o significado das palavras *polegadas*, *aljava* e *gibão*. No entanto, foi durante a sua leitura, no contexto, que a docente estagiária questionou os alunos sobre o seu significado. Apenas a palavra *polegadas* era do conhecimento da maioria dos alunos, não tendo estes conseguido aferir o significado das restantes. De referir que os alunos, embora não soubessem o significado dessas palavras (e outras que se verificaram, adiante, na resolução da sequência) por sua iniciativa não colocaram nenhuma questão acerca dos respetivos significados. Finda a leitura do excerto, seguiu-se a discussão/resolução das questões de interpretação (exercício 2).

Na secção da *Gramática*, dá-se, então, início à exploração morfológica das palavras com o intuito de desenvolver a consciência morfológica dos alunos. No final de cada atividade, há uma síntese do conteúdo desenvolvido, com o objetivo de sistematizar aprendizagens.

Apesar de a SD ter sido planificada de modo a ter um crescente nível de dificuldade, foi no primeiro exercício de gramática, ao contrário do que era esperado, que os alunos encontraram maiores obstáculos.

O exercício consistia em, à semelhança de exercícios comumente realizados no 1.º ciclo, de um conjunto de palavras, encontrar aquelas que se relacionassem entre si (de um modo implícito, encontrar um radical comum) (Fig. 19). A tarefa não foi fácil para os alunos, por duas razões: a primeira, deveu-se ao facto de desconhecerem o significado de algumas palavras, como *criadagem* e *criacionismo*, e não terem nenhuma estratégia para inferir o seu significado; a segunda razão prendeu-se com facto de, para além de identificarem o mesmo constituinte inicial em cada palavra (*-cria*), não encontraram outro elemento comum. Este foi, aliás, de toda a SD, o exercício em que os alunos mais precisaram da ajuda da docente estagiária para a sua correta resolução.

Derivação de palavras

3. Observa o seguinte conjunto de palavras e assinala as que se relacionam:

criação      criadagem      criar

criatura      criador      criatividade

criacionismo

3.1. As palavras que assinalaste, o que têm de comum?

Todas vêm da palavra criar.

Figura 19. Resolução de um aluno ao exercício de derivação de palavras.

No final do exercício, a presença de uma síntese, sistematizando explicitamente o conteúdo trabalhado (Fig. 20).

Podemos verificar que, no exercício anterior, a maioria das palavras têm um **radical comum** (elemento de onde parte o **significado da palavra**). Ao conjunto de palavras formadas através de um mesmo radical chamamos de **família de palavras**.

Figura 20. Síntese do exercício 3.

Na tarefa seguinte, pedia-se, explicitamente, a identificação do radical em cada vocábulo apresentado (Fig. 21). Verificou-se que os alunos se sentiram confiantes (talvez pela simplicidade das palavras) e observou-se um clima de competição para ver quem acabava primeiro o exercício. No entanto, surge o “problema”: *espavoridos*. Enquanto uns ficaram a olhar para a palavra com claro sinal de mistério, outros pensavam em voz alta (*Espavoridos? Vem de doridos?*). Note-se que o vocábulo constava do excerto lido e explorado momentos antes, sem que nenhum aluno colocasse qualquer questão relativamente ao seu significado. A docente estagiária interveio, fazendo notar a impossibilidade da sugestão do aluno e dando algumas pistas para seccionar a palavra de modo a encontrar-se algo conhecido. Perante a resposta correta *pavor*, a docente contextualizou o radical no excerto, pois alguns alunos também desconheciam o significado deste.

4. Nas seguintes palavras, identifica o **radical**:

Descarregar	<u>carregar</u>	Imóvel	<u>móvel</u>
Espavoridos	<u>pavor</u>	Fortemente	<u>Forte</u>
Alfinetadas	<u>alfinete</u>	Liliputiano	<u>Lilipute</u>

Figura 21. Resolução de um aluno do exercício de identificação do radical.

Com a explicitação do significado do vocábulo *pavor*, que era uma das palavras do exercício seguinte, a tarefa de identificação implícita de afixos, não teve qualquer dificuldade (Fig. 22).

5. Observa os elementos destacados nas seguintes palavras:

FELIZ – FELIZMENTE – INFELIZ – INFELIZMENTE

PAVOR – ESPAVORIDOS – PAVOROSO

5.1 Rodeia o radical (palavra ou constituinte de palavra) que deu origem a cada conjunto de palavras apresentado e sublinha o que não faz parte do radical.

Figura 22. Resolução de um aluno ao exercício de identificação implícita de radical e afixos.

O mesmo se verificou no exercício 6, no preenchimento de um quadro em que se identificava, de várias palavras, o radical, prefixo e afixo, em que os alunos realizaram a tarefa com bastante facilidade (Fig. 23). No entanto, aquando da sua correção (oral) verificou-se que todos os alunos tinham a conceção alternativa de que a palavra *colaborar* seria uma unidade mínima e, por isso, um radical. Iniciou-se, então, um diálogo com os alunos, com apoio de um esquema no quadro, explorando algumas estratégias de descodificação. Em primeiro lugar questionou-se os alunos sobre a possível existência de um prefixo conhecido na palavra, a que estes responderam corretamente. De seguida, segmentou-se a palavra em prefixo e radical (*co + laborar*)<sup>1</sup> e questionou-se os alunos: “Não conhecem esta palavra? Nunca a ouviram na televisão? Não? E se eu falar em “direitos laborais”? Nenhum dos alunos respondeu afirmativamente, sendo necessário explicitar o significado da palavra em questão.

6. Completa a seguinte tabela, conforme o exemplo, colocando os constituintes da palavra na respetiva coluna:

	Prefixo	Radical	Sufixo
Infelizmente	In	feliz	mente
Releito	Re	eleito	
Imortal	I	mortal	
Angolano		angola	ano
Papelaria		papel	aria
Carrinho		carro	inho
Madeira		madeira	ence - ense
Carteiro		carta	eiro
Guloso		gula	oso
Desfazer	Des	fazer	
Cadeira		cadeira	ão
Colaborar	co	laborar	
Jornalismo		jornal	ismo

Figura 23. Resolução de um aluno ao exercício de identificação explícita de radical e afixos.

Ao contrário do que aconteceu até aqui, no final deste exercício não existia uma síntese do conteúdo desenvolvido, mas um exercício em que o próprio aluno realizava essa tarefa (Fig. 24).

<sup>1</sup> Nota: Por opção do docente cooperante, os sufixos de formas verbais não foram considerados. Assim, a título de exemplo, em vez da segmentação do vocábulo *colaborar* ser *co + labor + ar*, considerou-se apenas *co + laborar*.

7. Completa as frases seguintes:

A formação de palavras pelo processo de derivação implica sempre a junção de afixos a um radical. Os afixos designam-se de prefixos quando se encontram à esquerda do radical e de sufixos quando se encontram à direita do radical.

Figura 24. Resolução de um aluno ao exercício de sistematização do conteúdo.

O exercício 8 (Fig. 25) consistia numa tarefa de identificação de prefixos e sufixos, consoante o significado pedido. Embora os alunos tivessem uma ideia geral dos mesmos, esta tarefa foi importante no sentido de identificar corretamente os prefixos/sufixos, pois, como se pode ver no exercício 6 (Fig. 23), alguns alunos, embora conseguissem segmentar a palavra em radical e afixos, não representavam corretamente os afixos (como no caso do vocábulo *guloso*, em que o aluno identificou o sufixo como sendo *-so*).

Sufixos	Significado
<i>inho</i>	diminutivo
<i>ão</i>	aumentativo
<i>ismo</i>	atividade, ramo de negócio
<i>eiro</i>	profissão ou ofício
<i>ano; em</i>	naturalidade

Figura 25. Resolução de um aluno ao exercício de identificação de sufixos.

No exercício seguinte, solicitava-se a escrita de três palavras derivadas para cada uma das palavras *aventura*, *cabelo* e *alfinete* (Fig. 26). Um exercício aparentemente simples, mas que contou com alguma falta de “inspiração” dos alunos em alguns casos (que apenas se lembravam de formas verbais)<sup>2</sup>, e “inspiração” em demasia noutros (ao inventarem palavras inexistentes).

<sup>2</sup> O vocábulo que suscitou mais dificuldade foi *aventura*, sendo necessário sugerir algumas palavras derivadas dessa, como foi exemplo *desventura*. Uma vez que este vocábulo era também desconhecido, a docente explicitou o seu significado recorrendo, em primeiro lugar, ao significado do prefixo, e depois formando uma frase com a palavra.



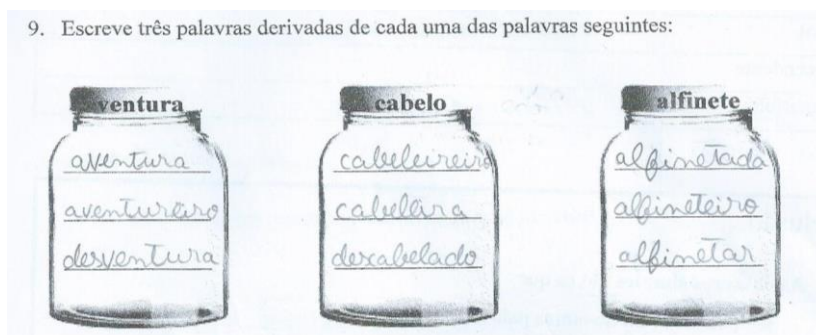


Figura 26. Resolução de um aluno ao exercício de escrita de palavras derivadas.

Os dois exercícios seguintes, os últimos da segunda etapa, referiam-se a palavras compostas, não tendo os alunos tido qualquer dificuldade na identificação, quer na formação das palavras, quer na identificação das formas de base dos vocábulos apresentados.

O último exercício da SD, a produção textual (terceira e última etapa – Escrita), tinha como objetivo verificar se os alunos tinham desenvolvido a sua consciência morfológica, ao terem a capacidade de utilizar e identificar, sublinhando, palavras derivadas e compostas.

#### 4.2 Resultados da análise das produções textuais

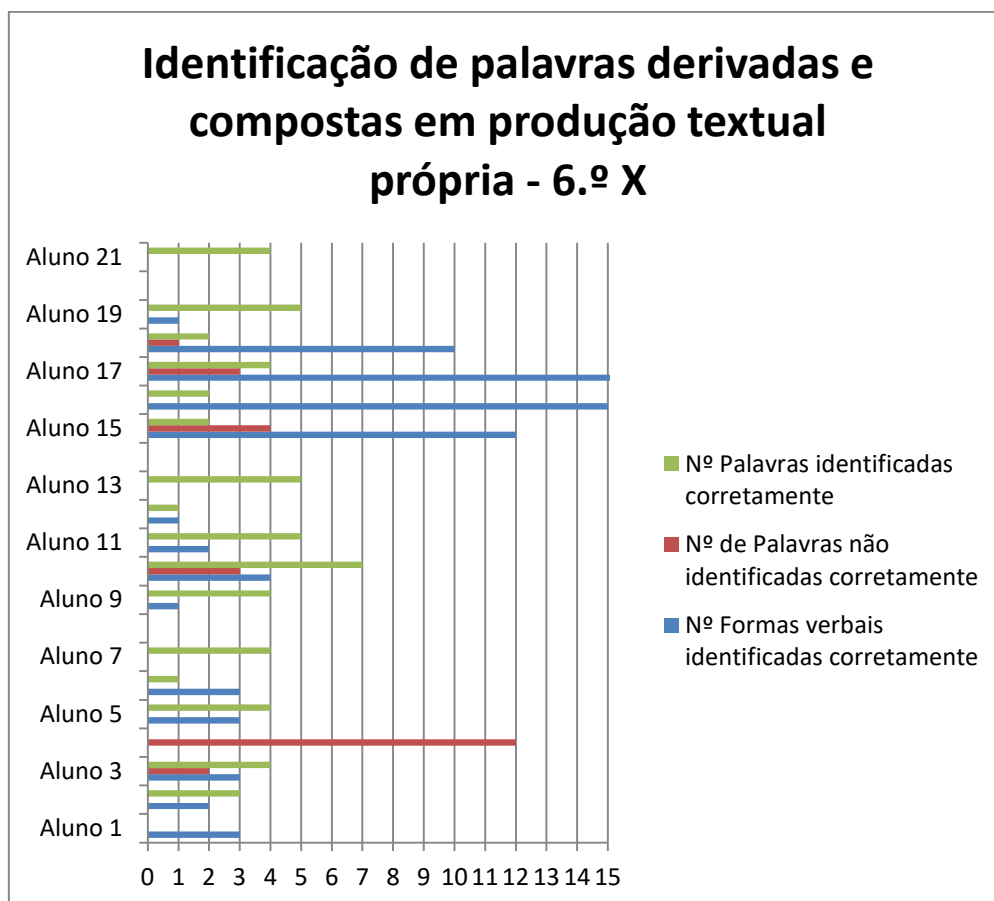
Ao solicitar aos alunos uma produção textual em que utilizassem e identificassem palavras derivadas e compostas, conseguíamos aferir se estes tinham desenvolvido a capacidade de consciencialização da existência de vários processos de formação das palavras. Assim, não nos era vantajoso contabilizar a diferença na utilização de palavras derivadas e compostas, mas apenas se a tarefa de identificação era ou não bem-sucedida.

No entanto, numa primeira análise às produções textuais, verificou-se que, maioritariamente, as palavras identificadas pelos alunos como sendo derivadas/compostas eram formas verbais. Como já referido anteriormente, conhecer verdadeiramente uma palavra, implica não só conhecer o seu significado mas também, de forma implícita, a que classe de palavras pertence, as condições que esta impõe ao contexto sintático e a sua estrutura interna Duarte (2011).

Assim, julgou-se pertinente que a análise detalhada das produções textuais dos alunos contemplasse, não apenas, se a tarefa de identificação era ou não realizada com

correção, mas também a distinção entre os vocábulos assinalados como sendo formas verbais ou outros.

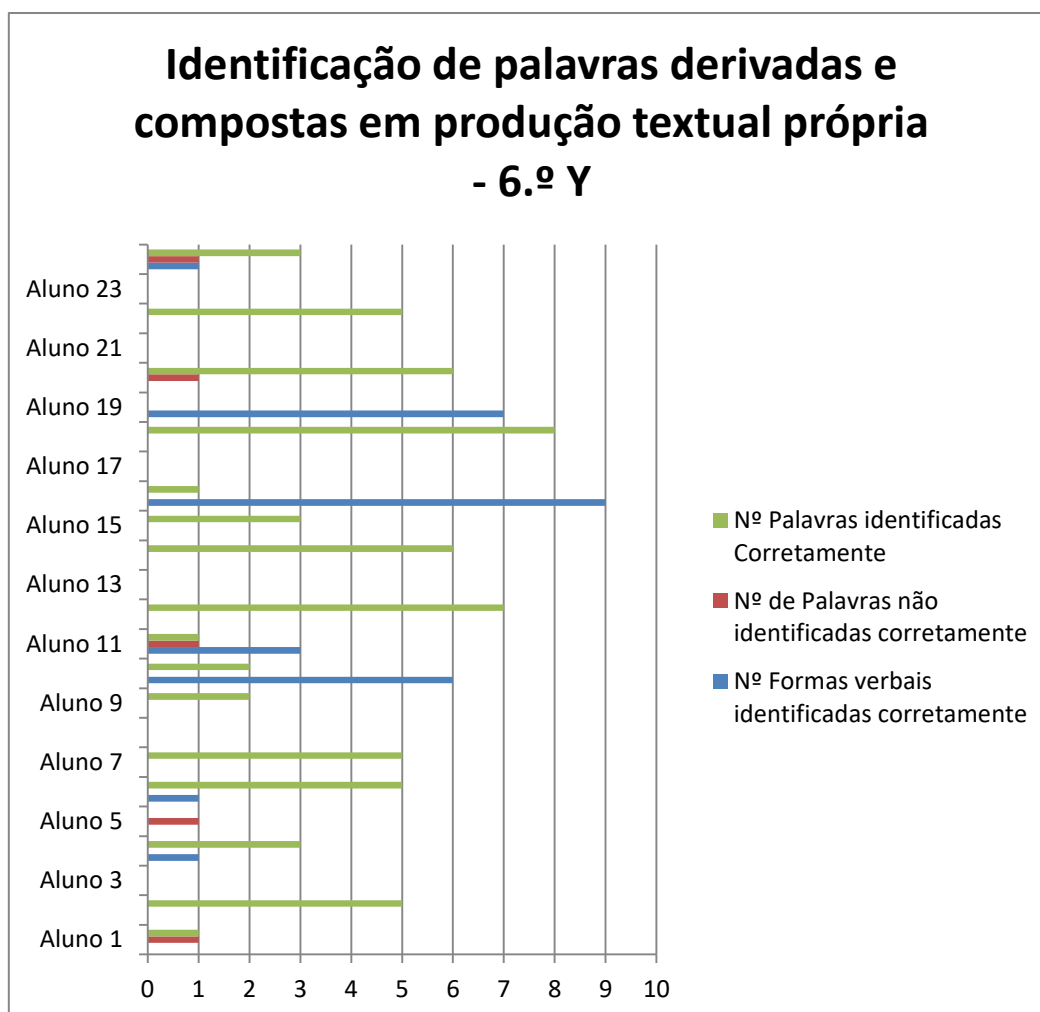
De seguida, apresentam-se então os gráficos resultantes da análise das produções textuais dos alunos, em cada turma em que foi implementada a SD.



Como podemos observar pela análise do gráfico da turma – *Identificação de palavras derivadas e compostas em produção textual própria* -, verifica-se que a maioria dos alunos conseguiu identificar corretamente, na produção textual, palavras derivadas e compostas, sendo que apenas um aluno não atingiu o objetivo.

Apesar deste resultado, três alunos desta turma, ao contrário do solicitado no exercício, não identificaram qualquer palavra na sua produção textual. Este facto não nos permite tirar conclusões relativamente aos mesmos.

De referir ainda que, seis alunos ao identificar o tipo de palavras solicitadas, utilizaram maioritariamente formas verbais, sendo que para um dos alunos, estas foram mesmo as únicas palavras identificadas.



Também neste gráfico, agora da turma Y - *Identificação de palavras derivadas e compostas em produção textual própria* - se verifica que a maioria dos alunos conseguiu identificar com correção, palavras derivadas e compostas.

No entanto, também neste grupo de alunos, seis não cumpriram o solicitado, não identificando qualquer palavra na sua produção textual. Neste caso também não nos é possível tirar conclusões sustentadas.

Quanto à identificação correta das palavras solicitadas, e ao contrário da turma anterior, nesta, apenas quatro alunos utilizaram maioritariamente formas verbais. No entanto, um aluno apenas assinalou este tipo de palavras (Anexo G) e outro identificou nove formas verbais e apenas uma palavra derivada que não verbo.

#### **4.3 Resultados da Sequência Didática - análise global**

Durante a aplicação da SD verificou-se, à semelhança de outras ocasiões, que os alunos não tinham nenhuma estratégia para tentar aferir o significado de palavras desconhecidas. Pior do que este facto, foi ter-se verificado passividade em relação a

estas, de modo que apenas quando questionados diretamente sobre o seu significado, admitiram não o saber.

Ora, consideramos esta atitude por parte dos alunos grave, pois, de acordo com a Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE, 2002), a *literacia* é a capacidade de compreensão, uso e reflexão de textos para a obtenção de um objetivo, e entendemos que um texto não poderá ser totalmente compreendido se existirem “vazios” causados pela incompreensão de algumas palavras.

Para além deste facto, comprovou-se, durante a aplicação da SD, que o desconhecimento do significado de algumas palavras não era colmatado com a sua análise morfológica, o que exigiu que se fizesse um ensino explícito das mesmas (como são exemplos *pavor*, *labor*, *aljava* e *gibão*). Efetivamente, é importante o docente ensinar algumas estratégias para que o aluno tente aferir o significado de uma determinada palavra; contudo, a investigação também tem mostrado a relevância do ensino explícito (Duarte, 2011).

Relativamente à análise das produções textuais, nas duas turmas em que foi implementada a SE, obtiveram-se bons resultados na identificação de palavras derivadas/ compostas. No entanto, a maioria utilizou exclusivamente palavras derivadas, sendo poucos os alunos que conseguiram incluir nas suas produções textuais palavras compostas e, quando utilizadas, geralmente, eram exemplos utilizados na SD. Para além disso, alguns alunos tiveram dificuldade em desprender-se de exemplos que não fossem flexões verbais, assinalando todas as que estavam presentes na sua produção textual.

#### **4.4 Opinião do docente cooperante relativamente à temática em estudo**

A entrevista realizada ao docente cooperante (Anexo H) foi também muito importante para este estudo, por permitir recolher dados relativamente ao contexto em estudo e para conhecer as opiniões, do docente cooperante, relativamente ao tipo de atividades implementadas.

Com a entrevista realizada a este docente, foi possível constatar a importância que este profissional atribui ao trabalho de desenvolvimento do capital lexical para o sucesso escolar, sendo que o docente considera que é visível, em contexto de exame, essas diferenças de “bagagem” lexical entre alunos:

“Eu fui professor classificador e nota-se muito bem quando os miúdos têm vivências e leituras que abrangem um campo lexical muito variado. Isso é

utilizado depois na escrita e os resultados depois são muito melhores que os outros que não têm...têm um vocabulário muito mais reduzido”.

No entanto, o docente admite não desenvolver explicitamente o capital lexical dos alunos, sendo este apenas abordado no caso de algum texto ser “de difícil interpretação”, e essencialmente de forma oral:

“Não é uma área que eu aborde muito. Trabalho mais a parte da morfologia, a gramática, essencialmente a interpretação de texto e leitura. A parte lexical, quando os próprios textos são de difícil interpretação, sim... há um trabalho mais... mais profundo”.

(...)

“Principalmente através da oralidade... Sim, principalmente da oralidade. Porque é suposto eles já chegarem ao 2.º ciclo a saber consultar o dicionário e ir à procura das palavras que eles desconheçam o significado. Esse trabalho autónomo já tem que estar feito nesta altura, não sou eu que o vou iniciar”.

Relativamente à caracterização dos alunos, o docente considera que estes têm um capital lexical bastante desenvolvido para a sua faixa etária:

(...) eu acho que nunca trabalhei com alunos que tivessem tanta bagagem cultural como estes. Provavelmente, têm meios socioeconómicos que permitem que tal aconteça e como tal como são miúdos motivados, conseguem abranger uma parte bastante alargada relativa à leitura e à riqueza lexical, ou seja, são miúdos que utilizam palavras diferentes e sabem qual é o significado dessas palavras, o que é importantíssimo nesta faixa etária, e mesmo para construir...para fazer produção textual e tudo isso é ótimo para eles, não é?, não estar sempre a repetir os mesmos termos.

Não obstante as afirmações do professor cooperante, tendo em consideração as dificuldades evidenciadas pelos alunos, aquando o início do estágio e mesmo durante a implementação da SD, sublinha-se que se considera necessário desenvolver o capital lexical destes alunos, recorrendo ao ensino explícito de vocabulário de crescente dificuldade, de forma a promover um desenvolvimento da sua literacia.

Talvez justificada pela opinião do docente, que refere implicitamente que o desenvolvimento lexical que procede através da consulta de um dicionário, este confessa não sentir dificuldades no ensino do léxico, e não considerar necessário

frequentar ações de formação nesta área dado que a formação inicial se verificou suficiente:

“Honestamente, não...mas não sei, estão sempre a aparecer coisas novas eu nunca sei o que poderá ser de interesse, do meu interesse, e eu poder eventualmente participar nalguma ação de formação. (...) A formação inicial...tendo em conta que já foi há vinte anos... sim, acho que sim, era suficiente.”

A entrevista realizada ao docente titular das turmas permitiu conhecer melhor o contexto em estudo. O professor cooperante considera importante o desenvolvimento lexical dos alunos, no entanto, admite não realizar atividades que visem esse objetivo, considerando que, naquele nível de escolaridade, devem ser os próprios alunos a procurar (no dicionário) o significado de palavras que desconhecem. Permitiu, também, perceber o tipo de trabalho que, futuramente, pretendo desenvolver.

## **5. Considerações Finais**

O estudo que desenvolvemos permitiu-nos comprovar que o capital lexical está diretamente relacionado com um bom desempenho escolar, e também que as atividades de exploração da morfologia das palavras contribuem para um desenvolvimento da consciência morfológica.

No entanto, e como era propósito tentar aferir neste estudo, não consideramos que o desenvolvimento da consciência morfológica contribua diretamente para um alargamento do capital lexical dos alunos, pois a dificuldade em inferir o significado de alguns vocábulos persistiu, mesmo após a identificação do radical.

Deste modo, e uma vez que a aprendizagem da leitura é um processo que se prolonga no tempo (Sim-Sim, 2002), e que a compreensão do texto está intimamente relacionada com a compreensão de todos os vocábulos por ele constituídos, julgamos essencial a promoção do desenvolvimento do capital lexical. Para tal, no 2.º CEB, consideramos que os docentes devem considerar as seguintes estratégias:

- a. Consciencializar os alunos para a importância da leitura com sentido, como forma de desenvolver a sua literacia (Sardinha & Machado, 2012);

- b. Desenvolver nos alunos hábitos de utilização de estratégias de modo a inferir o significado de vocábulos que desconhecem, através da interpretação do seu contexto, identificação do radical, procurando o seu significado no dicionário;
- c. Recorrer, de forma sistemática, ao ensino explícito de vocábulos com crescente grau de dificuldade (Duarte, 2011).

## Reflexão Final

A concretização deste relatório permitiu compilar, ainda que resumidamente, os aspetos mais pertinentes da nossa prática pedagógica ao longo dos diversos contextos de ensino e fazer uma reflexão global do trabalho desenvolvido ao longo de dois anos.

Todos os contextos foram fundamentais para o nosso crescimento enquanto profissionais, pois embora o exercício da atividade seja apoiado no saber, não basta um conhecimento teórico, sendo o conhecimento prático essencial para a ação docente, e exigindo uma competência reflexiva sobre a própria atividade (Roldão, 2007; 2000).

Assim, todas as dúvidas e dificuldades encontradas durante os estágios pedagógicos, como a gestão do grupo e do tempo, a seleção de atividades e de estratégias que fossem ao encontro das dificuldades dos alunos e que permitissem a aquisição efetiva de conhecimentos, quais os melhores instrumentos de avaliação em determinado momento, foram (são) consideradas como aprendizagens essenciais no processo de construção docente, e foram superadas através de pesquisas que foram essenciais para o nosso desenvolvimento enquanto futuras docentes.

Foi neste percurso que surgiu a necessidade de realizar um estudo de investigação, no sentido de ajudar a ultrapassar dificuldades, nos alunos, que considerámos serem prejudiciais para os seus percursos escolares e pessoais. Afinal, um nível desenvolvido de literacia não é imprescindível apenas para a vida escolar do aluno, mas durante todo o percurso de vida de um indivíduo.

Considera-se ainda que o estudo realizado não possibilitou apenas um crescimento das capacidades nos alunos, mas também nas nossas capacidades analíticas e reflexivas, uma vez que revelou que, por vezes, o que esperamos não se concretiza e é necessário descobrir e pensar em alternativas.

Na Prática de Ensino Supervisionada existiu ainda a possibilidade de contacto com diversas realidades de ensino, contribuindo não só o contacto com as tarefas da profissão docente em contexto de sala de aula, mas também com as tarefas que os docentes realizam fora desta, como o trabalho colaborativo e a direção de turma.

Em conclusão, acredita-se que o culminar de todo este processo não é o fim, mas o início de “outras aventuras” que fazem parte da profissão Professor.



## Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, Nº 1, pp. 21-30.
- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1986). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Andresen, S. d. (2012). *A Fada Oriana*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary Development and Instructions: A Prerequisite for School Learning. *Hanbook of Early Literacy Research*, Vol.2. New York.
- Biemiller, A. (2007). The Influence of Vocabulary on Reading Acquisition. *Encyclopedia of Language and Literacy Development*. The Canadian Language and Literacy Research Network. London.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). *Interacções professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade*. In *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (1), pp.7-34. Porto: Universidade do Porto.
- Calado, F. M. (2010). *O Ensino de Geografia e o Uso dos Recursos Didáticos e Tecnológicos*. Fortaleza: Unidade Federal do Ceará.
- Canavarro, A. P. (Dezembro de 2011). Ensino exploratório da matemática: práticas e desafios. *Educação e Matemática*, 115, pp. 11-17.
- Canavarro, A. P., Oliveira, H., & Menezes, L. (2012). *Práticas de ensino exploratório da matemática: o caso de Célia*. Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática.
- Carlisle, J. F. (1985). The relationship between morphological knowledge and spelling ability in fourth, sixth and eighth graders. *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research SR-82/83*, pp. 151-174.

- Carrão, E., & Silva, B. (2003). Os desafios da informática educativa: apresentação do projecto BISE. *In Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, nº 8 (vol. 10), ano 7, Universidade da Corunha*, pp. 1997-2008.
- Carvalho, C. (NO. 19 de 2011). Literacia e Ensino da Compreensão na Leitura . *INTERACÇÕES*, pp. 109-126.
- Coimbra, B. C. (2013). *Disortografia - Um modelo de intervenção*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Correa, J. (24 de Maio de 2005). A Avaliação da Consciência Morfossintática na Criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 18 (1)*, pp. 91-97. Obtido de In *Psicologia: Reflexão e Crítica, 18 (1)*, pp. 91-97: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n1/24821.pdf>
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas - Teoria e prática*. Lisboa: Almedina.
- Dias, C. M. (2012). *Multimédia como Recurso Didático no Ensino da Biologia - Reflexão sobre a Prática na Sala de Aula*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Díaz-Aguado, M. J. (2000). *A Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto Editora.
- Duarte, I. (2011). *PNEP - O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gomes, A. C. (2007). *O Uso dos Meios e Recursos Tecnológicos nas Escolas do Ensino Básico do 1.º Ciclo do Concelho de Felgueiras*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Hanson, S., & Padua, J. F. (24 de Maio de 2011). *Teaching Vocabulary Explicitly*. Obtido de [http://prel.org/wp-content/uploads/2014/06/vocabulary\\_lo\\_res.pdf](http://prel.org/wp-content/uploads/2014/06/vocabulary_lo_res.pdf)
- Júnior, F. S., & Torres, E. C. (2009). O vídeo na sala de aula: Uma proposta para o Ensino da Geografia. *In I Simpósio Nacional de Recursos Tecnológicos Aplicados à Cartografia e XVIII Semana de Geografia, p. 18-24* . Maringá: Universidade Estadual de Londrina.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Universidade de Aveiro.

- Lemos, V. V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. M., & Alaiz, V. (1993). *A Nova Avaliação da Aprendizagem*. Porto: Texto Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula-Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Machado, A. R., & Cristovão, V. L. (set./dez. de 2006). A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: Aportes e Questionamentos para o Ensino de Gêneros. *Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3*, pp. 547-573.
- Machado, F. S. (2013). *A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade - concepções e práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB*. Universidade do Minho.
- Matias, O., & Martins, P. (2014). *Natura 5 - Ciências Naturais 5.º Ano*. Porto: Areal Editores.
- ME/DGIDC. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC.
- MEC. (2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico - 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- ME-DEB. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo (4ª ed.)*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- ME-DGEB. (1991). *Programa de História e Geografia de Portugal – Ensino Básico – 2.º Ciclo*. . Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- Mendes, A. M. (2013). *Perfil de Ensino do Professor de Ciências: Concetualização e Validação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). *Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista*. In *Revista Portuguesa de Educação*, 2007, 20(2), pp. 75-104. Universidade do Minho.
- Mortimer, E. F. (1996). Construtivismo, Mudança Conceitual e Ensino de Ciências: Para onde Vamos? *Investigações em Ensino de Ciências- V1(1)*, pp. 20-39.
- Mota, M. M. (2009). *O Papel da Consciência Morfológica na Aquisição da Leitura*, In *Psicologia em Estudo, v.14, n.1, p. 159-166*. Maringá.

- Nunes, C. X., & Rivas, C. L. (2009). *Novas Linguagens e Práticas Interativas no Ensino da Geografia. In Encontro de geógrafos de América Latina "caminando en una América Latina en transformación", 12., Montevideo, Uruguay, 2009.* Uruguai: Anais do...Montevideo.
- OCDE. (2002). *Reading for change - Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000.* Paris: OECD Publishing.
- Ody, M. C., & Viali, L. (2009). Alfabetização, Letramento e Literacia: da aquisição e das habilidades de leitura, de escrita e de cálculo, à utilização de sua competências na estatística e na probabilidade. Actas del VII CIBEM.
- Oliveira, A., Cantanhede, F., & Gago, M. (2014). *HGP - História e Geografia de Portugal 5.º Ano.* Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Oliveira, I., Pereira, J., & Fernandes, D. (1994). *Seis propostas de avaliação.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Picanço, A. L. (2012). *Família - As Suas Implicações no Processo de Ensino-Aprendizagem.* Escola Superior de Educação João de Deus.
- Piletti, N. (2003). *Psicologia Educacional.* Ática: São Paulo.
- Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da Escola.* Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa prática. In GTI, *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (13 de 06 de 2005). *Repositório da Universidade de Lisboa.* Obtido de Gestão curricular em Matemática: <http://hdl.handle.net/10451/3008>
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., . . . Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodrigues, A., Pereira, C., Borges, I., & Azevedo, L. (2012). *Estudo do Meio 3 - 3.º Ano.* Porto: Areal Editores.
- Roldão, M. d. (2000). *Formar Professores: os desafios da profissionalidade e o currículo.* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. d. (2007). *Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional.* Braga: Universidade do Minho.

- Rossini, A. M. (2003). *O uso da tecnologia da informática na educação. Uma reflexão no ensino com crianças*. Millenium, 27.
- Santos, D., Bento, E., Ferreira, F., Silva, G., Pereira, I., Martins, K., & Silva, K. (2006). *A Importância da Utilização dos Mapas como Instrumento de Ensino/Aprendizagem na Geografia Escolar*. In *Caminhos de Geografia* 16 (17) 176 - 179, fev/2006. Universidade Estadual de Santa Cruz.
- Sardinha, M. d., & Machado, J. (Nº 10 de 2012). *Leitura, literacia e escola : construções (im)perfeitas*. *Convergências: Revista de Investigação e Ensino das Artes*.
- Silva, B. (2002). *A Tecnologia é uma Estratégia para a Renovação da Escola*. In *Movimento, Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, nº 5, Tecnologia Comunicação e Educação*. Rio de Janeiro, Brasil, pp. 28-44.
- Sim-Sim, I. (2002). *Desenvolver a linguagem, aprender a língua*. In A. D. Carvalho, *Novas Metodologias em Educação* (pp. 197-226). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Inês Sim-Sim (coord.). Lisboa: DGIDC.
- Souto, M. d. (2013). *Formação Continuada: saberes mobilizados pela sequência didática o olhar no Programa de Formação do Ensino Médio*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Teixeira, H. (2009). *Alimentação e Desempenho Escolar*. Porto: Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação.
- Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (Maio/Agosto, v. 4, n. 11 de 2012). *A Organização do Espaço em Sala de Aula e as suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa*. *Meta: Avaliação*, pp. 162-187.
- Teixeira, M., & Santos, L. (2011). *Metas de Aprendizagem e Novos Programas de Português: uma leitura do Pré-Escolar ao 3.º CEB*. In *Novos Desafios no Ensino do Português*. Madalena Teixeira, Inês Silva e Leonor Santos (org.). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Vidigal, L. (1994). *A Entrevista: o que é preciso saber para originar testemunhos orais*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

Vygotsky, L. S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Edições Antídoto.

## **Legislação**

Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4* - I Série. Ministério da Educação.

Declaração de Retificação n.º 55/2012, de 28 de setembro. *Diário da República, I Série - N.º 189/2012*.

Despacho Normativo n.º 6/2014, de 26 de maio. *Diário da República, 2.ª série — N.º 100*.

## **Anexos**

## Anexo A - Ficha de Leitura do Livro “A Fada Oriana”

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

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



### Ficha de Leitura do livro “A Fada Oriana”

#### Capítulo: O Homem Rico

1- Risca o que não interessa:  
O Homem Muito Rico:

- tinha/não tinha mulher.
- tinha/não tinha filhos.
- tinha/não tinha criados.

2- Completa:  
A \_\_\_\_\_ dele ficava num meio de um jardim muito \_\_\_\_\_ tratado, com relva, arbustos, \_\_\_\_\_ e ruas de areia.

3- Porque é que Oriana deu a volta à casa do Homem Muito Rico? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4- Assinala com um X a opção correta:  
Em casa do Homem Muito Rico as fechaduras eram tão  
\_\_\_\_ caras que nem uma varinha de condão as conseguia abrir.  
\_\_\_\_ fortes que nem uma varinha de condão as conseguia abrir.

5- A sala do Homem Muito Rico estava cheia como:  
\_\_\_\_ uma laranja      \_\_\_\_ um ovo      \_\_\_\_ um copo de água



6- Assinala com um X as afirmações corretas:

a) Na sala da casa do Homem Muito Rico:

\_\_\_ Todas as coisas se gabavam de viver em harmonia.

\_\_\_ Todas as coisas queixavam de estar velhas e partidas.

\_\_\_ Todas as coisas se queixavam de estar muito apertadas.

\_\_\_ Todas as coisas pediram a Oriana que as levasse para outro sítio.

b) O Homem Muito Rico era infeliz porque:

\_\_\_ Vivia sozinho.

\_\_\_ Era velho.

\_\_\_ Era careca.

7- Como conseguiu Oriana que o Homem Muito Rico fizesse bem a alguém?

---

---

---

**Anexo B - Ficha de Avaliação Sumativa de História e Geografia de Portugal – 5.º  
ano**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

**ESCOLA BÁSICA MEM RAMIRES**



**Ficha de avaliação de História e Geografia de Portugal**

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

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

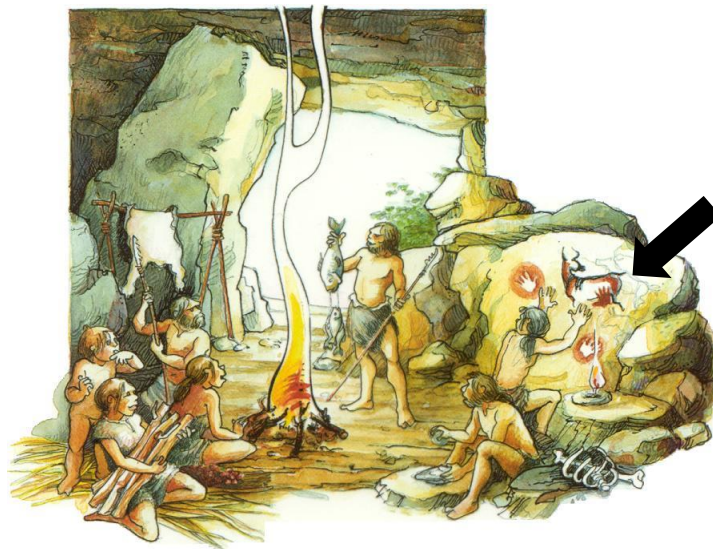
Avaliação: \_\_\_\_\_

Enc. de Educação: \_\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_

**Grupo I - Os Recursos Naturais e a Fixação Humana**

1. Há muitos milhares de anos, a Península Ibérica já era habitada. Observa a figura 1.



**Figura 1**

- 1.1. Identifica a comunidade ilustrada.

\_\_\_\_\_

- 1.2. Como se alimentavam estas comunidades?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.3. Estas comunidades fabricavam vários utensílios. Indica três exemplos.

---

1.4. Que materiais eram utilizados para fabricar esses utensílios?

---

1.5. Onde se abrigavam os membros destas comunidades?

---

1.6. Estas comunidades eram nómadas ou sedentárias? Justifica a tua resposta.

---

---

---

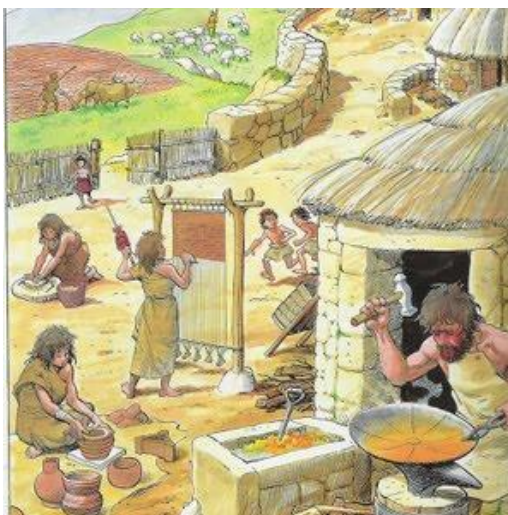
1.7. Observa o pormenor assinalado com uma seta, na figura 1. De que se trata e que nome tem?

---

1.7.1. Por que razão eram feitas por estas comunidades?

---

2. Observa a figura 2.



**Figura 2**

2.1. Identifica a comunidade ilustrada.

---

2.2. A que **novas** atividades se dedicavam estas comunidades? Refere três.

---

2.3. Que **novos** utensílios criaram? Indica três exemplos.

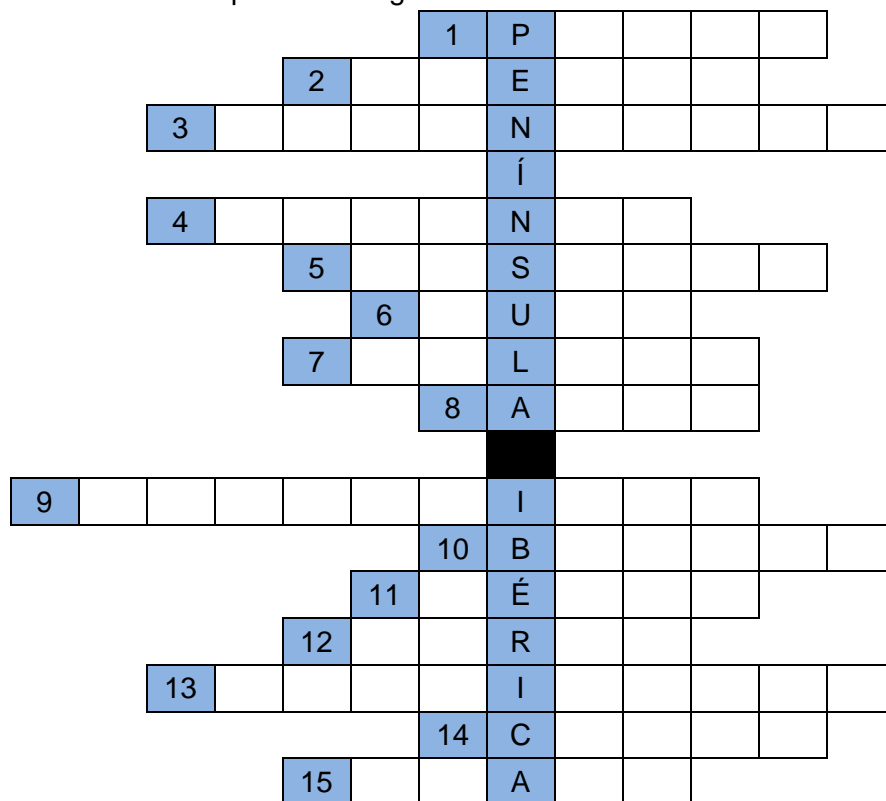
#### 2.4. Por que razão viviam em aldeias muralhadas?

2.5. Estas comunidades eram nómadas ou sedentárias? Justifica a tua resposta.

2.6. Onde enterravam os seus mortos?

**3.** Com o passar do tempo, chegaram novos povos à Península Ibérica.

3.1. Completa o crucigrama.



1. Material utilizado para construir as paredes dos castros ou citânias.

2. Vieram do norte de África.

### 3. Modo de vida dos Celtas e Iberos.

4. Uma das características físicas dos Iberos.
5. Nome das habitações dos Celtas.
- 6., 10. e 15. Metais existentes na Península Ibérica.
7. Povo vindo da Europa central.
8. Os Celtas eram de estatura...
9. Os celtas trabalhavam o ferro, andavam a cavalo e eram...
11. Estatura dos Iberos.
12. Os Celtas sabiam trabalhá-lo.
13. Povo resultante da união entre os Celtas e os Iberos.
14. Os Iberos sabiam trabalhar o bronze e o...

## Grupo II - Os Povos Mediterrâneos

4. Completa o resumo com as palavras indicadas na caixa.

Mediterrâneo	Península Ibérica	comércio	Gregos	sal
Fenícios	documentos históricos	moeda	conservar	
	Cartagineses	escrita alfabética		

### Resumo:

À \_\_\_\_\_ foram chegando, pelo mar \_\_\_\_\_, outros povos: \_\_\_\_\_. Deslocavam-se à Península para fazer \_\_\_\_\_.

Os Fenícios transmitiram a \_\_\_\_\_, que ainda hoje usamos. Os Gregos trouxeram a \_\_\_\_\_ e os Cartagineses ensinaram a \_\_\_\_\_ os alimentos pelo \_\_\_\_\_.

Sabemos isso graças aos vestígios deixados por esses povos, ou seja, aos \_\_\_\_\_.

**Anexo C – Critérios de correção da ficha de avaliação de História e Geografia de Portugal – 5.º ano**

Grelha de classificação da ficha de avaliação de História e Geografia de Portugal									Turma: 5.º A		Data: ____/____/____						
CRITÉRIOS DE CORREÇÃO	QUESTÃO	COTAÇÃO	ALUNOS														
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Identifica a comunidade como comunidade recoletores.	1.1	4															
Refere como alimentos: frutos silvestres, raízes, pesca, caça.	1.2	5															
Refere como utensílios: bifaces, pontas de lança e arpões.	1.3	6 = 2 x 3															
Refere a utilização de osso, pedra e madeira.	1.4	6 = 2 x 3															
Refere que se abrigavam em cavernas e tendas.	1.5	5															
Indica que são nómadas e justifica que estas comunidades se deslocavam para outros locais à procura de alimento.	1.6	7 = 3,5 x 2															
Identifica a pintura de caça como pintura rupestre.	1.7	4															
Justifica a pintura rupestre devido à crença de que esta lhes traria sorte na caça.	1.7.1	4															
Identifica a comunidade como comunidade agropastoril.	2.1	4															
Refere 3 das seguintes atividades: agropecuária, cestaria, olaria, tecelagem.	2.2	6 = 2 x 3															

Refere 3 dos seguintes utensílios: enxada, arado, foice, roda, cestos, objetos de barro.	2.3	<b>6 = 2 x 3</b>															
Justifica a existência de muralhas como proteção face aos animais e ataques de grupos inimigos.	2.4	<b>5</b>															
Indica que são sedentárias e justifica que estas comunidades se fixavam no mesmo local e tinham capacidade de subsistência.	2.5	<b>7 = 2 x 3,5</b>															
Refere que enterravam os seus mortos em antas ou dolmens.	2.6	<b>5</b>															
Responde: 1. Pedra; 2. Iberos; 3. Sedentário; 4. Morenos; 5. Castros; 6. Ouro; 7. Celtas; 8. Alta; 9. Guerreiros; 10. Bronze; 11. Média; 12. Ferro; 13. Celtiberos; 14. Cobre; 15. Prata.	3.1	<b>15 = 1 x 15</b>															
Responde pela seguinte ordem: <i>Península Ibérica, Mediterrâneo, Fenícios, Gregos, Cartagineses, comércio; escrita alfabética, moeda, conservar, sal, documentos históricos.</i>	4	<b>11 = 1 x 11</b>															
		<b>Total</b>															

## Anexo D – Guião de Entrevista ao Docente de Português – 2.º CEB

<b>Tema</b>	<b>Objetivos Específico</b>	<b>Questões de orientação</b>
1. Introdução		<p>Hoje é dia 18 de junho de 2015 e vamos então dar início à entrevista.</p>
2. Caracterização profissional do docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o percurso profissional do docente;</li> <li>- Compreender o que pode influenciar a prática docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual é a sua formação académica?</li> <li>- Quanto tempo tem de serviço?</li> <li>- Costuma participar em ações de formação na área do Português? Quais?</li> <li>- Já participou em alguma ação no âmbito da morfologia, ou mais especificamente no âmbito do léxico?</li> </ul>
3. Caracterização do grupo de alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o conhecimento que o docente tem dos alunos, no que refere à temática em estudo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como caracteriza o seu grupo de alunos do 6.º ano de escolaridade relativamente às suas capacidades leitura, escrita e compreensão de vocabulário que lhes é desconhecido?</li> </ul>



<p>4. Concepções do docente relativamente ao ensino do léxico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as práticas e as formas de pensar do docente;</li> <li>- Conhecer as atitudes do docente relativamente ao Programa de Português (2009), Metas Curriculares de Português (2012) e ao Dicionário Terminológico (2008);</li> <li>- Conhecer a opinião do docente em relação ao desenvolvimento morfológico/ lexical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhece os documentos orientadores da prática letiva, relativamente ao ensino do Português?</li> <li>- Conhece as indicações relativas ao conhecimento explícito do léxico, constante no Programa de Português e nas Metas Curriculares de Português?</li> <li>- Considera que essas indicações são suficientes para que o professor possa trabalhar esta “temática” com os seus alunos? Porquê?</li> <li>- Em sua opinião, o desenvolvimento do capital lexical contribui para o sucesso escolar? Porquê? É capaz de dar algum exemplo?</li> <li>- Utiliza o Dicionário Terminológico para trabalhar o ensino explícito da língua? Porquê?</li> <li>- Julga pertinente o ensino do léxico ser considerado nas MCP como um fim em si mesmo e não associado a outras competências ou domínios de referência como acontece atualmente?</li> </ul>
---	---	--

<p>5. Prática docente: realização de atividades para o desenvolvimento do capital lexical</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber se o docente planifica atividades que promovam o desenvolvimento do léxico;</li> <li>- Compreender como o docente planifica atividades que promovam o desenvolvimento do léxico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tem por hábito planificar atividades promotoras do desenvolvimento lexical?</li> <li>- Como são concretizadas essas atividades? Através do domínio da <i>Oralidade</i>? Da <i>Escrita</i>? Da <i>Leitura</i>? Da <i>Gramática</i>?</li> <li>- Pode dar-me um exemplo de uma atividade que usualmente faça com o objetivo que os alunos alarguem o seu conhecimento relativamente ao léxico?</li> <li>- Como é que avalia a aprendizagem feita pelos alunos, no que respeita ao léxico, através desse tipo de atividades?</li> <li>- Que atividades realiza mais frequentemente na disciplina de Língua Portuguesa?</li> <li>- Na sua opinião, que tipo de implicações poderá ter o desenvolvimento do conhecimento lexical na aprendizagem da leitura e da escrita?</li> <li>- Como pensa que os alunos podem alargar o seu capital lexical?</li> </ul>
<p>6. Formação contínua docente: desenvolvimento lexical</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer possíveis necessidades na formação do docente, relativamente ao ensino do desenvolvimento lexical dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sente necessidade de formação para dar resposta ao ensino do léxico? Porquê?</li> <li>- De que outra forma poderia ultrapassar essas necessidades?</li> <li>- A sua formação inicial revelou-se (in)suficiente? Porquê?</li> </ul>

	- Questão aberta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que conselho me dá para o meu futuro profissional, no que refere à importância do conhecimento lexical?</li> <li>- Gostaria de acrescentar alguma informação ou comentar algum aspeto?</li> </ul>
--	-------------------	--

## **ANEXO E – Pedido de autorização de entrevista ao docente cooperante**

Exmo. Senhor Professor

Encontro-me a frequentar o 2º ano do mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Santarém, e estou a desenvolver um projeto de investigação sobre o processo de ensino-aprendizagem do léxico, na disciplina de Português.

Assim, com o intuito de perceber qual a opinião do docente relativamente ao tema, venho por este meio solicitar a Vossa Excelência que participe numa entrevista, bem como a gravação áudio da mesma.

O anonimato será garantido, pelo que a sua identidade não será divulgada em nenhuma ocasião.

---

A Mestranda Sónia Ferreira

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a gravação áudio da entrevista.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2015

---

O docente

## ANEXO F – Sequência Didática

Nome: \_\_\_\_\_ 6.º Ano

Turma: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### Sequência didática – Desenvolver a consciência morfológica

#### ETAPA 1 – Pré-Leitura

Atividade: Exploração da imagem

1. Observa a imagem seguinte, ilustrativa de uma história:



- 1.1 Qual será, na tua opinião, o tema da história?

---

---

- 1.2 Atribui-lhe um título, justificando.

---

---

## ETAPA 2 – Leitura

2. Lê o texto. Em caso e necessidade, consulta o vocabulário apresentado.

Estendi-me na relva, muito curta e macia, onde dormi melhor do que jamais me lembro de ter conseguido, durante perto de nove horas, segundo creio, porque quando acordei já havia nascido o dia. Tentei levantar-me, mas não consegui mover-me; como me encontrava deitado de costas, descobri que tinha os braços e as pernas fortemente presos, de ambos os lados, ao chão; e o cabelo, longo e forte, preso da mesma maneira. Senti também que várias ligaduras delgadas me cruzavam o corpo, das axilas às coxas. Só me era possível olhar para o céu; o sol começara a aquecer e a luz causava-me dores nos olhos. Ouvi ruídos confusos à minha volta, mas na posição em que me encontrava era-me impossível ver outra coisa que não fosse o céu. Pouco depois, senti que qualquer coisa se movia na minha perna esquerda, e que, avançando delicadamente sobre o meu peito, chegara quase ao queixo; baixando os olhos, tanto quanto me permitia a minha posição, compreendi que se tratava de um ser humano, com menos de seis polegadas<sup>3</sup> de altura, com arco e flecha nas mãos e aljava<sup>4</sup> às costas. Entretanto, senti que pelo menos quarenta criaturas do mesmo tipo (segundo as minhas conjecturas) seguiam a primeira. O meu espanto não conhecia limites, e gritei com tanta força que todos fugiram espavoridos; alguns, segundo me foi dito depois, ficaram feridos por causa das quedas que sofreram saltando do meu corpo para o chão. Contudo, cedo voltaram, e um deles, que se aventurou a olhar bem para a minha cara (erguendo as mãos e abrindo os olhos em sinal de espanto), gritou numa voz estridente, mas clara: *Hekinah degull!* Os outros repetiram, várias vezes, as mesmas palavras, cujo significado então não compreendi. Permaneci todo este tempo, como o leitor pode imaginar, em grande desconforto; por fim, esforçando-me para me libertar, tive a sorte de conseguir rebentar os cordéis e arrancar as estacas que prendiam o meu braço esquerdo ao chão – pois, levantando-o até à altura do rosto, descobri os métodos de que se haviam servido para me prender – e, ao mesmo tempo, com um puxão violento, que me magoou intensamente, consegui afrouxar os cordéis que me prendiam, do lado esquerdo, o cabelo; consegui assim voltar ligeiramente a cabeça. Mas as criaturas fugiram, pela segunda vez, antes que pudesse agarrá-las, e ouvi então um grande grito num timbre bastante agudo, seguido das palavras *Tolgo phonac*, pronunciadas em voz alta por um deles; num abrir e fechar de olhos, senti para cima de cem flechas desfechadas sobre a mão esquerda, que me deram a sensação de

igual número de alfinetadas. Lançaram ainda para o ar nova descarga, tal como, na Europa, lançamos bombas – de que resultou, segundo penso, a queda de muitas flechas sobre o meu corpo (ainda que não as tivesse sentido) e algumas no meu rosto, que imediatamente protegi com a mão esquerda. Terminada esta tempestade de flechas, gemi com aflição e dor; nessa altura, como tentasse de novo libertar-me, descarregaram nova torrente de flechas, maior que a anterior, e alguns deles tentaram ferir-me de ambos os lados com lanças, mas por sorte eu vestira um gibão<sup>5</sup> de pele de búfalo demasiado espesso para que conseguissem perfurá-lo. Pensei que seria prudente manter-me imóvel, e era minha intenção permanecer assim até que a noite chegasse, quando, com a ajuda da mão esquerda – já liberta –, poderia facilmente desvencilhar-me; quanto aos habitantes, tinha razões para crer que poderia enfrentar o maior dos seus exércitos, se se compusesse de homens de tamanho semelhante ao dos que agora me rodeavam.

Jonathan Swift, *As viagens de Gulliver*, trad. Luzia Maria Martins,  
Lisboa, Relógio d'Água, 2010

## Vocabulário

<sup>1</sup> **Seis polegadas:** o equivalente a cerca de 15 centímetros.

<sup>2</sup> **Aljava:** bolsa de couro onde se guardavam as setas.

<sup>3</sup> **Gibão:** peça de vestuário antiga usada pelos homens e que os cobria do pescoço à cintura.

### Questões de interpretação

2.1 Indica a referência temporal presente no excerto.

---

---

2.2 Como reagiram as personagens à presença de Gulliver?

---

---

2.3 Gulliver percebeu de imediato o que lhe estava a acontecer? Justifica com uma expressão do texto.

---

2.4 Qual a reação de Gulliver quando se apercebe do que lhe está a acontecer? Quais as consequências da sua reação?

---

---

2.5 Qual é o tipo de narrador deste excerto? Justifica.

---

---

## Gramática

### Derivação de palavras

3. Observa o seguinte conjunto de palavras e assinala as que se relacionam:

	criação	criadagem	criar
criatura	criador	criatividade	
	criacionismo		

3.1. As palavras que assinalaste, o que têm de comum?

---

---

---

Podemos verificar que, no exercício anterior, a maioria das palavras têm **um radical comum** (elemento de onde parte o **significado da palavra**). Ao conjunto de palavras formadas através de um mesmo radical chamamos de **família de palavras**.



4. Nas seguintes palavras, identifica o **radical**:

Descarregar \_\_\_\_\_

Imóvel \_\_\_\_\_

Espavoridos \_\_\_\_\_

Fortemente \_\_\_\_\_

Alfinetadas \_\_\_\_\_

Liliputiano \_\_\_\_\_

Na fase anterior, pudemos verificar que algumas **palavras simples** dão origem a outras derivadas, a que se dá o nome de **palavras complexas**.

CRIAR → CRIATURA

5. Observa os seguintes conjuntos de palavras:

FELIZ – FELIZMENTE – INFELIZ – INFELIZMENTE

PAVOR – ESPAVORIDOS - PAVOROSO

5.1 Rodeia o radical (palavra ou constituinte de palavra) que deu origem a cada conjunto de palavras apresentado e sublinha o que não faz parte do radical.

É possível verificar que, para a formação de uma palavra com recurso à derivação, juntamos ao radical determinados elementos (**afixos**). Se estes forem colocados à esquerda do radical são designados de **prefixos**, se forem colocados à direita, **sufixos**. Algumas palavras complexas são formadas pelos dois afixos.

6. Completa a seguinte tabela, conforme o exemplo, colocando os constituintes da palavra na respetiva coluna:

	Prefixo	Radical	Sufixo
<b>Infelizmente</b>	<b>In</b>	<b>feliz</b>	<b>mente</b>
Reeleito			
Imortal			
Angolano			
Carrinho			
Padaria			
Carteiro			
Guloso			
Desfazer			
Cadeirão			
Colaborar			
Jornalismo			

7. Completa as frases seguintes:

A formação de palavras pelo processo de \_\_\_\_\_ implica sempre a junção de \_\_\_\_\_ a um \_\_\_\_\_. Os afixos designam-se de \_\_\_\_\_ quando se encontram à esquerda do radical e de \_\_\_\_\_ quando se encontram à direita do radical.

8. Completa o quadro seguinte, com os significados dos prefixos e sufixos, utilizando as palavras do exercício 6.

Prefixo	Significado
	negação, ideia contrária ou de ausência
	repetição
	união ou companhia

Sufixos	Significado
	diminutivo
	aumentativo
	atividade, ramo de negócio
	profissão ou ofício

9. Escreve três palavras derivadas de cada uma das palavras seguintes:



### Composição de palavras

10. Observa as seguintes palavras:

guarda-sol	biografia	alfinete de dama	pôr	do	sol
lusodescendente	cavalo-marinho	Sul-americano			

10.1. Explica, por palavras tuas, como se formaram as palavras apresentadas.

As palavras que resultam da associação de duas ou mais formas de base (radicais e/ou palavras) designam-se de **palavras compostas**.

11. Completa o quadro seguinte:

Palavra	Formas de base
Cibercafé	
Guarda-sol	
Bibliografia	
Ouriço-do-mar	
Pôr-do-sol	
Lusodescendente	
Cavalo-marinho	

### Conclusão...

- As **palavras simples** são as que:
  - Não derivam de outras palavras;
  - Não têm afixos.
- As **palavras complexas** são formadas por:
  - Derivação – com um radical (ou forma de base) e afixos;
  - Composição – com mais do que uma forma de base.
- Ao conjunto de palavras formadas a partir de um mesmo radical (derivadas ou compostas) chamamos de **família de palavras**.

### ETAPA 3 – Pós – Leitura

11. Escreve um texto, com um mínimo de 140 e um máximo de 200 palavras, no qual continues a história de Gulliver explicando como este se libertou, **utilizando e sublinhando palavras derivadas (por prefixação e sufixação) e palavras compostas**.

## ANEXO G - Exemplo de produção textual de aluno

60

11-02-2015

Fu não me conseguia mexer, estava muito magrado e ainda por cima uma ericatura mandou-me com uma flecha à casa, desta não ~~conseguia~~ conseguia mexer ~~em~~ nem um dedo.

Depois de me imagarem com milhares de flechas eu agarrei numa criatura e gritei para ela me deixar em paz. Logo de seguida todos começaram a fugir mas não escaparam, porque eu fui atrás deles e agarrei a todos com as minhas duas mãos gigantes.

Falei a eles para me deixarem em paz, porque eu não era mau e até estava a pensar em sórtidos amigos, mas eles ficaram mais assustados ainda e alguns escaparam das minhas mãos.

Eu deixei eles fugirem, porque já não adiantava mais, eles estavam

120 - mesmo com muito medo.

Quando eles estavam a correr eu gritei-lhes para me deixarem em paz e nunca mais voltarem se não eu iria as correr a todos eles.

1415

palavras

## **ANEXO H - Transcrição da entrevista ao docente cooperante – Português 2.º CEB**

**- Hoje é dezoito de junho de 2015 e vamos então iniciar a entrevista. Qual é a sua formação académica?**

- Eu sou professor licenciado em... na variante Português-Francês pela Escola Superior de Educação de Coimbra.

**- Quanto tempo tem de serviço?**

- Cerca de vinte anos.

**- Costuma participar em ações de formação na área do Português?**

- Não tantas quanto desejaria...

**- Quando é que foi a última vez, por exemplo, que participou nalguma ação de formação?**

- Tendo em conta que eu também estive um bocado afastado da área do português nos últimos anos... estive na educação especial...foi mesmo...que eu me lembre relacionado com a área de português terá sido há cerca de quatro anos.

**- E que tipo de formação é que frequentou? Nalguma área em específico?**

- Tinha a ver com os novos programas na altura que surgiram coisas novas como o complemento oblíquo, os grupos proposicionais, e aquelas coisas todas relacionadas com a parte da gramática que eram uma novidade, e pronto...e foi nessa área que tive a formação.

**- Então e no âmbito da morfologia, mais especificamente no âmbito do léxico? Alguma?**

- Relacionada com o léxico...sinceramente não me lembro de ter tido qualquer formação...

**- E como caracteriza o seu grupo de alunos do 6.º ano de escolaridade relativamente às suas capacidades leitura, escrita e compreensão de vocabulário que lhes é desconhecido?**

- Tendo em conta o tipo de alunos que tenho tido ao longo dos anos, eu acho que nunca trabalhei com alunos que tivessem tanta bagagem cultural como estes. Provavelmente, têm meios socioeconómicos que permitem que tal aconteça e como tal como são miúdos motivados conseguem abranger uma parte bastante alargada relativa à leitura e à riqueza lexical, ou seja, são miúdos que utilizam palavras diferentes e sabem qual é o significado dessas palavras, o que é importantíssimo nesta faixa etária, e mesmo para construir...para fazer produção textual e tudo isso é ótimo para eles, não é?, não estar sempre a repetir os mesmos termos.

**- E relativamente aos documentos orientadores da prática letiva, conhece? Relativamente ao ensino do Português?**

- Não tão bem como gostaria também... Pronto... tenho alguma noção mas não é um estudo profundo dessa área.

**- Então conhece as indicações relativas ao conhecimento explícito do léxico, constante no Programa de Português e nas Metas Curriculares de Português?**

- Pouca coisa.

**- Do que conhece considera que essas indicações são suficientes para que o professor possa trabalhar esta “temática” com os seus alunos?**

- Sim, daquilo que eu conheço sim, se dúvida.

**- Porquê?**

- Quer dizer, não foge muito do que está para trás...eles podem utilizar...quem fez, quem pensou nisto, penso que não foge ao que está para trás, utiliza é termos diferentes que vão levar aos mesmos resultados.

**- Em sua opinião, o desenvolvimento do capital lexical contribui para o sucesso escolar?**

- De longe.

**- Porquê?**

- Pelas razões já apontei...

**- É capaz de dar algum exemplo?**

- Nesta área do exame, por exemplo. Eu fui professor classificador e nota-se muito bem quando os miúdos têm vivências e leituras que abrangem um campo lexical muito variado. Isso é utilizado depois na escrita e os resultados depois são muito melhores que os outros que não têm...têm um vocabulário muito mais reduzido.

**- Utiliza o Dicionário Terminológico para trabalhar o ensino explícito da língua?**

- Sim, sim...

**- Porquê? Esse uso é utilizado com os alunos ou é apenas só para consulta?**

- Não, é mais utilizados com os alunos em determinados momentos das planificações que eu tenho, pronto... mas não é uma área que eu vá abranger durante todo o ano...são situações específicas relacionadas com a turma.

**- Julga pertinente o ensino do léxico ser considerado nas MCP como um fim em si mesmo e não associado a outras competências ou domínios de referência como acontece atualmente?**

- Quem sou eu para...[Risos] julgar isso. Não sei, eu acho que não, não devia ser assim, porém se as pessoas que prepararam tudo isso acham que deve ser feito dessa maneira, não me vou opor...

**- [Que não devia ser como?]**

- [Mas eu não acho...]

- Não acho que devia ser, não devia ser um fim em si mesmo. Devia ser mais inclusivo...

**- Como está, então, atualmente?**

- Sim, sim, sim...

**- E tem por hábito planificar atividades promotoras do desenvolvimento lexical?**

- Lá está, também não tanto quanto desejaria. Não é uma área que eu aborde muito. Trabalho mais a parte da morfologia, a gramática, essencialmente a interpretação de texto e leitura. A parte lexical, quando os próprios textos são de difícil interpretação, sim... há um trabalho mais..., mais profundo.

**- E como é que trabalha esse desenvolvimento?**

- Hum...

**- Através da Oralidade...?**



- Principalmente através da oralidade... Sim, principalmente da oralidade. Porque é suposto eles já chegarem ao 2.º ciclo a saber consultar o dicionário e ir à procura das palavras que eles desconheçam o significado. Esse trabalho autónomo já tem que estar feito nesta altura, não sou eu que o vou iniciar.

**- Pode dar-me um exemplo de uma atividade que usualmente faça com o objetivo que os alunos alarguem o seu conhecimento relativamente ao léxico?**

- Só se for mesmo quando trabalho a parte da gramática relacionada com a formação de palavras...não é? Quando por alguma razão preparo uma aula em que eles tenham de utilizar o dicionário...pronto, área vocabular, campo lexical, tudo isso...mas lá está, isso são áreas que também já foram abordadas no 1.º ciclo e portanto acabam por não ser tão trabalhadas agora, no 2.º ciclo.

**- Como é que avalia a aprendizagem feita pelos alunos, no que respeita ao léxico, através desse tipo de atividades?**

- Eu acho que é eficaz, eu acho que resulta, sim.

**- Que atividades realiza mais frequentemente na disciplina de Língua Portuguesa?**

- Essencialmente leitura e interpretação textual: trabalho muito a oralidade. E depois será a parte da gramática e a parte de produção de texto.

**- Como pensa que os alunos podem alargar o seu capital lexical?**

- Lendo, lendo, lendo muito. Não só: também estando atento aos outros meios de comunicação, nomeadamente à televisão. Eu acho que sim, até porque se aprende muito, às vezes intuitivamente, não é?... as coisas nascem.

**- Sente necessidade de formação para dar resposta ao ensino do léxico?**

- Honestamente, não...mas não sei, estão sempre a aparecer coisas novas eu nunca sei o que poderá ser de interesse, do meu interesse, e eu poder eventualmente participar nalguma ação de formação.

**- Então não sente dificuldades no ensino do léxico?**

- Não, não de modo algum.

**- Então podemos dizer que a sua formação inicial se revelou suficiente?**

- A formação inicial...tendo em conta que já foi há vinte anos... sim, acho que sim, era suficiente.

**- Que conselho me dá para o meu futuro profissional, no que refere à importância do conhecimento lexical?**

- Nesta área muito específica? Ora bem, para já nunca ter medo de aprender coisas novas, que acho que isso é importante, não é? O caminho também se faz caminhando e com a idade as coisas vêm naturalmente. Na nossa profissão como nós estamos sempre em contacto com pessoas diferentes...há...há muitas coisas que surgem naturalmente, quer dizer, não temos que andar à procura delas, elas vêm ao nosso encontro. Especificamente relacionado com o campo lexical, com o léxico em si, eu acho que basta lermos, estarmos atentos aos meios de comunicação, jornais, então, é essencial, não qualquer jornal, mas jornais específicos relacionados com a cultura, um jornal de letras, seja o que for. Pronto, eu acho que é muito importante essa abordagem, agora também depende do nível de ensino com o qual estejamos a trabalhar, não é?, porque não podemos utilizar termos no 2.º ciclo que seriam utilizados naturalmente no 10.º/11.º e por aí. Mas essencialmente, acho que deve ficar, é não termos medo de aprender e estarmos sempre disponíveis para aprender.

**- Gostaria de acrescentar alguma informação ou comentar algum aspeto?**

- Não, penso que não.

(...)

**- Dou então por concluída a entrevista, resta-me apenas agradecer-lhe.**

