

FERNANDA FILIPE REBELO DA SILVA

**O ensino do Vocabulário
no 1º ciclo do Ensino Básico**
Relatório de Atividade Profissional

FERNANDA FILIPE REBELO DA SILVA

**O ensino do Vocabulário
no 1º ciclo do Ensino Básico**
Relatório de Atividade Profissional

Mestrado em Ciências da Linguagem
Trabalho de mestrado sob a orientação do
Professor Doutor Jorge Batista

O ENSINO DO VOCABULÁRIO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DECLARAÇÃO DE AUTORIA DE TRABALHO

“Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.”

Fernanda Filipe Rebelo da Silva

“Copyright”, Fernanda Filipe Rebelo da Silva: “A Universidade do Algarve reserve para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.”

Resumo

A apresentação do presente relatório visa a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem, de acordo com o estabelecido no regulamento para a obtenção de grau de Mestre por Licenciados “Pré-Bolonha”. Este relatório tem a dupla natureza: a) apresentar a atividade profissional; b) focar-se num tema integrado nessa atividade, na sequência das orientações adotadas pela FCHS de uma professora que desempenha funções desde 1981.

O relatório está dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo faz um resumo dos temas abordados. Introduce os diferentes capítulos e salienta os aspetos mais relevantes de cada um. O segundo capítulo é dedicado à apresentação da atividade profissional da autora do relatório. Nela são evidenciados os cargos que desempenhou em diferentes escolas e em diferentes modelos de gestão nas lideranças intermédias, na Assembleia de Escola e no Conselho Geral Transitório. Ainda no segundo capítulo, menciona a sua participação na divulgação do Programa de Português de 2009 e Metas Curriculares de Português de 2012, enquanto formadora. Descreve também a sua participação em projetos inovadores e como os divulgou à comunidade.

O terceiro e o quarto capítulo são dedicados ao tema integrador, o vocabulário, com abordagens distintas. O terceiro capítulo foca-se na pesquisa de informação sobre o vocabulário. O quarto capítulo centra-se num período da vida profissional da autora do relatório. Nele são descritas algumas das atividades realizadas com os alunos de uma turma do primeiro ano de escolaridade e uma análise dos resultados escolares desses alunos.

O último capítulo do relatório contém as considerações finais.

PALAVRAS-CHAVE: Vocabulário, léxico, atividades, programa, português.

Resumo

The presentation of this report aims to obtain a Mestre em Ciências da Linguagem, in accordance with the provisions of the Master's Degree Regulations for Licenciados Pré-Bolonha. This report has the dual nature: a) to present the professional activity; b) to focus on a theme integrated in this activity, following the guidelines adopted by the FCHS of a teacher who has been working since 1981.

The report is divided into four chapters. The first chapter summarizes the topics covered. It introduces the different chapters and highlights the most relevant aspects of each one. The second chapter is dedicated to the presentation of the author's professional activity. In it are evidenced the positions he held in different schools and in different management models in the intermediate leaderships, in the School Assembly and in the Transitional General Council. Still in the second chapter, she mentioned her participation in the dissemination of the Portuguese Program of 2009 and Portuguese Curricular Goals of 2012, as a trainer. It also describes their participation in innovative projects and how they are communicated to the community.

The third and fourth chapters are dedicated to the integrative theme, the vocabulary, with different approaches. The third chapter focuses on researching vocabulary information. The fourth chapter focuses on a period of the report's professional life. It describes some of the activities carried out with the students of a class of the first year of schooling and an analysis of the students' school results.

The final chapter of the report contains the final considerations.

KEY WORDS: Vocabulary, lexicon, activities, program, Portuguese

Conteúdo

Resumo	5
Resumo	7
1 Introdução	11
2 Percurso Profissional	15
2.1 Participação nos Órgãos de Gestão	18
2.1.1 Coordenadora de Escola	19
2.1.2 Presidente da Assembleia de Escola	20
2.1.3 Coordenadora da Ludoteca e da Biblioteca	21
2.2 Formadora	22
2.3 Projetos	23
2.3.1 Projetos da Iniciativa do Ministério da Educação	23
2.3.2 Projetos da Iniciativa de Instituições	25
2.4 Participação em Comunicações	26
3 Vocabulário	29
3.1 O Vocabulário no Ensino	31
3.2 O Ensino do Vocabulário	34
3.3 Propostas de Atividades	37
3.3.1 Procura de palavras desconhecidas	38
3.3.2 Comunicação escrita	39
3.3.3 Associar a imagem à palavra	40
3.3.4 Crucigrama	41
3.3.5 Sopa de Letras	42
3.3.6 Dominós	43
3.3.7 Dicionário	44
3.3.8 O Jogo da Força	45
3.3.9 Aplicar os princípios de cortesia	45
3.3.10 Leitura e questionário	46
3.3.11 Palavras novas	46
3.4 O Vocabulário e as TIC	47
3.4.1 Padlet	48
3.4.2 QR CODE	49
3.4.3 Plickers	49
3.4.4 Biteable	50
3.5 Avaliação do Vocabulário	51

4	Atividade Profissional	53
4.1	Caracterização da Escola	54
4.2	Caracterização do Meio	56
4.3	Caracterização da Turma	56
4.4	Documentos Orientadores	59
4.5	Opções Metodológicas	61
4.6	Atividades	64
4.6.1	Descrições	65
4.6.2	Descobrir um objeto	67
4.6.3	Imagens	68
4.6.4	Palavras invisíveis	69
4.6.5	Divisão silábica	71
4.6.6	Nomes próprios	72
4.6.7	Sons semelhantes	72
4.6.8	Leitura	75
4.6.9	Leitura de histórias	76
4.6.10	Pseudo-palavras	77
4.6.11	Descrever vivências	79
4.6.12	Nomes de alimentos	79
4.6.13	Adequar o vocabulário à situação	80
4.7	Avaliação do desempenho dos alunos	81
5	Considerações finais	85
A	Fist Appendix	93
B	Second Appendix	103
C	Thirt Appendix	105

Capítulo 1

Introdução

Ao longo dos anos, a escola portuguesa tem alterado as metodologias, a organização curricular, a formação dos professores e o modelo de gestão. A metodologia expositiva tem dado lugar à metodologia ativa com o maior envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e com a utilização de novos materiais didáticos e de novas ferramentas. Os avanços tecnológicos, os avanços metodológicos das didáticas e os resultados das investigações relacionadas com as práticas pedagógicas implicaram a atualização dos currículos e dos programas. Nas disciplinas de português e de matemática foram introduzidas as metas curriculares, para tentar clarificar os programas. A formação inicial dos professores passou a ser da responsabilidade das Universidades e a formação contínua foi alterada, para responder às exigências do estatuto da carreira docente. Os equipamentos das escolas acompanharam a evolução da sociedade e estas passaram a ter computadores com ligação à Internet, quadros interativos e materiais didáticos recentes, em particular nas escolas do primeiro ciclo. A necessidade de elevar a literacia da leitura, contribuiu para o alargamento da rede das bibliotecas. A maioria das escolas do primeiro ciclo têm hoje uma biblioteca apoiada pela Rede de Bibliotecas Escolares. Estes espaços dispõem de um serviço de empréstimo e dinamizam atividades de promoção à leitura, em parceria com os professores titulares de turma. A promoção da literacia, nos meios rurais, estava a cargo da Fundação Calouste Gulbenkian, com o serviço de empréstimo de livros¹. Estas Bibliotecas Itinerantes percorriam o país e levavam o livro às localidades mais distantes.

A atual Matriz Curricular, que define as disciplinas e a respetiva carga horária de cada ciclo de ensino passou a incluir, no primeiro ciclo, as disciplinas de Tecnologias de Informação, o Inglês e o Apoio Estudo, com carácter obrigatório². As escolas do primeiro ciclo passaram a receber professores de diferentes áreas, como do Inglês e das TIC, para trabalhar em regime de coadjuvação com os professores titulares. Foi também reajustada a carga horária atribuída a cada disciplina, de acordo com os resultados da avaliação externa e a necessidade de melhorar esses resultados. A Matriz Curricular contempla mais horas para as disciplinas de português e de matemática. A escolaridade obrigatória foi alargada e com ela surgiu a necessidade de garantir o acesso às aprendizagens a todas as crianças e jovens e de definir “um perfil consentâneo com os desafios colocados pela sociedade contemporânea, para o qual devem convergir todas as aprendizagens, garantindo-se a intencionalidade educativa associada às diferentes opções de gestão do currículo”³.

¹<http://acasadamosca.blogspot.pt/2009/05/biblioteca-itinerante-fundacao-calouste.html>

²https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_91_2013.10_julho.pdf

³http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/2017_despacho_64.pdf

As escolas passaram a decidir as prioridades de forma a respeitar as diferenças e os ritmos de aprendizagem dos alunos ⁴ e serve de “referência para a organização de todo o sistema educativo”. A escola mais tradicional não se adequa às necessidades e interesses dos alunos atuais e existe hoje a necessidade de alterar metodologias. O professor expositor deve dar lugar ao professor orientador que organiza as atividades e orienta os alunos na procura do conhecimento (Nóvoa 2017)⁵. O aluno deve ter um papel ativo, numa metodologia baseada na resolução de problemas e na realização de projetos onde aprende através da pesquisa, da produção e da reflexão (Moran, 2017)⁶. A necessidade de alterar as metodologias tem vindo a ser acompanhada com planos de formação para os professores, em modelo de oficina, que incentivam o trabalho cooperativo entre os professores.

A centralização dos serviços e a falta de autonomia das escolas, dos anos oitenta, deu lugar a unidades organizacionais autónomas. As novas unidades, os chamados Agrupamentos de Escolas, têm dinâmicas escolares centradas num projeto educativo e com a valorização dos diversos ciclos de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. Este modelo conta também, com a participação democrática de toda a comunidade educativa. No novo modelo, a gestão integrada dos recursos, o desenvolvimento de atividades em áreas como o desporto, das TIC e de enriquecimento curricular, levaram ao encerramento de algumas das escolas isoladas. Os alunos dessas escolas foram deslocados para outras onde a oferta formativa está de acordo com as exigências atuais.

O atual modelo de gestão determina que cada Agrupamento de Escolas elabore e siga um Projeto Educativo que serve de referência e de orientação para toda a comunidade escolar. Este projeto é elaborado a partir do diagnóstico dos constrangimentos e das fragilidades das diferentes escolas que compõem o Agrupamento. Na sua elaboração estão presentes os representantes de todos os intervenientes no processo educativo, incluindo os pais e os elementos da comunidade que integram o Conselho Geral, o órgão que define as linhas orientadoras da atividade do Agrupamento de Escolas. Sobre o Projeto Educativo e em relação à autonomia das escolas, Martins (2002), refere que este, concretiza todo o processo de autonomia da escola e é realizado de “acordo com a sua identidade e tendo em conta o contexto social em que se insere” Martins and Delgado (2002, p.20). Neste sentido, é possível encontrarmos projetos cujos objetivos estejam direcionados para o comportamento e a redução da fuga à escolaridade dos alunos e outros cujos objetivos visem essencialmente o sucesso educativo e o aumento dos níveis de desempenho.

O novo modelo de gestão, ao permitir a integração de elementos da comunidade e a abertura da escola à sociedade, tornou a escola mais exposta e os professores “mais vulneráveis e acessíveis ao escrutínio público”, Nóvoa (2002, p.23). Estas novas exigências da escola levaram os professores a investir mais na sua formação. Existem, atualmente, professores especializados em diferentes áreas da educação: na educação especial, na administração escolar e na supervisão.

A escolaridade obrigatória é um direito para todos os alunos que a querem frequentar e um dever para os alunos que vêm na escola uma imposição da sociedade e para os que inclusive, não gostam da escola. A escolaridade obrigatória, embora aumente a taxa de frequência de alunos, compromete a colaboração daqueles que veem a escola como uma imposição. Sobre os alunos da escola atual, Nóvoa refere

⁴http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf

⁵<https://www.youtube.com/watch?v=5FWPi7blaCc>

⁶https://www.youtube.com/watch?time_continue=26&v=9m-wf2qHSOo

que o trabalho do professor não depende só do cumprimento dos programas e da sua competência mas também da “colaboração do aluno”, Nóvoa (2002, p.23).

A escola acompanhou também a evoluções da sociedade na promoção de estilos de vida saudáveis com os refeitórios que são “espaços de educação para a saúde, promoção de estilos de vida saudáveis e de equidade social, uma vez que fornecem refeições nutricionalmente equilibradas, saudáveis e seguras a todos os alunos, independentemente do estatuto socioeconómico das suas famílias”⁷. Para dar resposta à Lei de Bases do Sistema Educativo, que prevê a utilização criativa e formativa dos tempos livres, e o apoio às necessidades sociais das famílias alargou o tempo de permanência dos alunos na escola, antes e depois do período das atividades educativas, com atividades de animação e apoio à família, para o pré-escolar e atividade de enriquecimento curricular (AEC), para o primeiro ciclo. As AEC são “de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidam, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação”⁸.

Os professores, como elementos ativos da escola, têm procurado adaptar-se às mudanças e encontrar soluções para enfrentar os novos desafios da escola atual. Todos os professores, independentemente do nível de ensino, passaram a ser elementos ativos em todo o processo educativo. Estão hoje representados na Direção da escola, no Conselho Geral e no Conselho Pedagógico. Para desempenhar os cargos que exigem formação especializada, alguns professores atualizaram a sua formação inicial.

Após a publicação do Estatuto da Carreira Docente, em 1990, a carreira passou a ser única e todos os professores puderam progredir em igualdade de circunstâncias e aceder ao topo, ao contrário do que acontecia anteriormente. A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1998, o Estatuto da Carreira Docente de 1990 e o Decreto-Lei n.º 115 de 1997 introduziram as principais alterações ocorridas na escola e na carreira dos professores, nos últimos anos.

Este relatório que tem a dupla natureza: a) apresentar a atividade profissional; b) focar-se num tema integrado nessa atividade, na sequência das orientações adotadas pela FCHS. Dedicou o segundo capítulo ao percurso profissional da autora do relatório e descreve como participou no atual modelo de gestão, os cargos de liderança que desempenhou, a sua participação na divulgação e implementação do Programa de Português de 2009 e das Metas Curriculares de Português de 2012, a sua participação em projetos inovadores e como estes foram divulgados à comunidade.

O terceiro e o quarto capítulos são dedicados ao tema integrador, o “vocabulário” e a um período da vida profissional relacionado com o tema. O tema escolhido faz parte do Programa e Metas Curriculares de Português Buesco (2015) e neste relatório tem abordagens distintas. O capítulo três mostra os resultados de uma pesquisa relacionada com a investigação direcionada para o ensino do vocabulário. No mesmo capítulo é apresentada uma seleção de atividades relacionadas com o ensino do vocabulário e os instrumentos disponíveis para avaliar o vocabulário.

O quarto capítulo centra-se num período da vida profissional da autora do relatório. Nele são descritas algumas das atividades realizadas com um grupo de alunos e uma análise dos resultados escolares do referido grupo. O último capítulo é dedicado às considerações finais.

⁷http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/AccaoSocialEscolar/orientacoes_ementas_e_refeitorios_escolares_circular_1_agosto.pdf_julho_2017

⁸http://www.dge.mec.pt/enquadramento7_julho_2017

Capítulo 2

Percurso Profissional

A atividade profissional apresentada neste relatório, reflete o percurso profissional de uma professora que acompanhou a evolução da escola e da sociedade desde os anos oitenta até 2017.

Os professores que concluíram o Curso no Magistério Primário iniciaram a atividade profissional em escolas sem autonomia e na sua maioria, de pequenas e médias dimensões. Estas escolas recebiam os alunos que frequentavam os primeiros anos de escolaridades e estavam dispersas ao longo do território português,. Muitas destas escolas estavam isoladas, tinham poucos acessos e poucas condições. Com a aprovação do Decreto-Lei 115/98¹ que regula o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos, as escolas passaram a fazer parte de uma “organização de autonomia”. O novo modelo de gestão acabou com o isolamento das escolas e dos professores. Muitas das escolas isoladas encerraram e os alunos foram deslocados para escolas maiores e com condições para dar resposta às exigências do ensino atual.

O modelo de ensino que caracteriza o primeiro ciclo do ensino básico, a monodocência e tem a especificidade de admitir um único professor para ensinar as diferentes disciplinas, continua em vigor. No entanto, a atual Matriz Curricular e o novo modelo de autonomia permitiram que professores especializados em áreas como as TIC e a expressão físico-motora coadjuvassem o professor titular da turma. Permitiram ainda a lecionação da disciplina de inglês, em tempos letivos, por professores que substituem o professor titular.

As mudanças ocorreram também ao nível dos equipamentos. A introdução nas escolas de impressoras, computadores e quadros interativos veio ajudar os professores na preparação das aulas e na lecionação. Os professores podem hoje imprimir documentos em tempo real, com qualidade e a cores, ao contrário do que acontecia nos anos oitenta com a duplicação de documentos realizada num “gelatilógrafo” (um tabuleiro com uma mistura de água, gelatina e açúcar)², ver a fig. 2.1. Em algumas escolas existia um mimeógrafo (copiadores a álcool), um duplicador mais eficiente que necessitava apenas de um papel químico e álcool.

Os computadores e os quadros interativos que coexistem com os quadros negros alteraram a forma de apresentar os conteúdos dos programas, de pesquisa de informação e da escrita. O tradicional giz coexiste com a “caneta” digital que tem também a função do compasso, da régua e de outros instrumentos que eram difíceis de utilizar pelo aluno no quadro negro.

¹http://www.prof2000.pt/users/lisimoies/dturma/legislacao/dl115-a-98.htm_setembro_20169

²<http://edupsicas.blogspot.pt/2013/01/gelatinografo.html>



Figura 2.1: Gelatilógrafo

O processo de evolução da formação inicial dos professores primários começou em 1835 com a publicação do *Regulamento da Instrução Primária*³ que obrigava os futuros professores a frequentarem o curso da *Escola Normal*, (Fig. 2.2). No ano de 1930 a Escola Normal deu lugar à Escola do Magistério Primário. Com a extinção das Escolas do Magistério Primário⁴, as Universidades passaram a assumir a formação inicial dos professores. O professor primário deu lugar ao professor do ensino básico e atualmente todos os professores são licenciados.

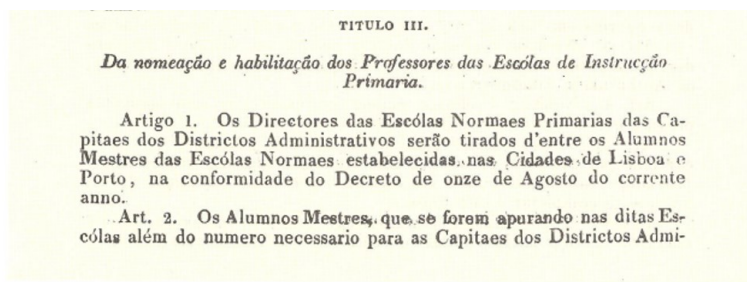


Figura 2.2: Habilitação do Professor da Escola de Instrução Primária

O Curso do Magistério Primário impedia os professores primários de complementarem a formação inicial e de aceder ao topo da carreira docente. A publicação do Decreto-Lei n.º 255/98⁵ regulou as condições em que os professores titulares de um grau de bacharel ou equivalente pudessem prosseguir os estudos e adquirir o grau académico de licenciado e, conseqüentemente, progredir e aceder ao topo da carreira. As diferentes alterações introduzidas no sistema de ensino português influenciaram todo o percurso profissional da autora do relatório. Apoiada no Decreto-lei n.º 255/98, de 11 de agosto inscreveu-se no Curso de Qualificação em Comunicação Educacional e Gestão de Informação, na Universidade do Minho que lhe conferiu a equivalência à licenciatura. A ambição de atingir grau de licenciado levaram a autora do relatório a frequentar o curso de Pintura na Escola Superior das Belas Artes no Porto e o curso de Administração Escolar do ISET, no período compreendido

³http://193.137.22.223/fotos/editor2/1835.pdf_março_2017

⁴<http://publicos.pt/documento/id227190/decreto-lei-101/86>

⁵https://www.dges.gov.pt/en/node/303_agosto_2016

entre a conclusão do curso do Magistério Primário e a publicação do Decreto-lei n.º 255/98.

Os primeiros anos de atividade profissional foram exercidos em diferentes escolas situadas nos concelhos de V. N. de Famalicão, Guimarães e Barcelos. Nos últimos anos, o atividade profissional decorreu nos concelhos de Olhão e Faro. Nas diferentes escolas foi desenvolvido trabalho pedagógico com alunos de diferentes etnias, alunos com necessidades educativas especiais e alunos com um elevado número de retenções. A passagem por escolas com diferentes realidades e o contacto com alunos com especificidades ao nível das aprendizagem e do comportamento, contribuíram para desenvolver competências nas relações interpessoais e em estratégias para a promoção do sucesso escolar.

A promoção do sucesso escolar visa formar alunos criativos, colaborativos, com pensamento crítico, com capacidade de comunicar, intervir, liderar e ao mesmo tempo curiosos, corajoso, resilientes “para a construção de uma humanidade sustentável”⁶. A escola, para atingir estes objetivos, em articulação com os programas, tem um Plano Anual de Atividades que inclui a participação em projetos inovadores e a colaboração da comunidade local e regional. Os projetos podem ser de âmbito nacional ou internacional. Em épocas festivas, a comunidade local e regional propõe à escola a participação em diferentes atividades que podem ser exposições dos trabalhos dos alunos, desfiles temáticos como as “Antoninas”, em V. N. de Famalicão e o “Carnaval”, em diversas localidades e concursos relacionados com a construção de diferentes objetos como as “Árvores de Natal”, os “Pais Natais” e os “Espantalhos”. A construção dos objetos oferecem aos alunos a oportunidade de pesquisar sobre o tema, planear e executar o objeto e desenvolver a criatividade. Experiências como a ida de um grupo de alunos de uma escola inserida num meio rural, em 1998, às instalações da RTP, em Gaia para assistir ao programa da manhã “Às Dez”; participar na simulação de um programa de televisão, da iniciativa do canal de televisão SIC e participar num programa de rádio, em anos diferentes e com alunos diferentes, proporcionam vivências únicas e oportunidades de conhecer e vivenciar profissões que nem sempre estão ao alcance de todos os alunos.

A participação da escola em projetos inovadores pode ajudar a introduzir alterações de âmbito pedagógico, no que concerne às metodologias, gestão curricular e aos materiais utilizados em sala de aula. Existem projetos que ajudam a promover um maior alinhamento das práticas educativas com as dinâmicas da sociedade de hoje, nomeadamente os projetos relacionados com as TIC e as parcerias com escolas de outros países. É o caso do projeto eTwining⁷ que visa criar redes de trabalho colaborativo entre as escolas europeias. Estas desenvolvem projetos comuns, com recurso à Internet e às Tecnologias de Informação e Comunicação.

A atividade profissional do professor atual passa pela docência, pela dinamização de ações de formação contínua, pelo desempenho de cargos nas lideranças intermédias e participam no sistema de gestão como representantes na Assembleia de Escola, no Conselho Geral e no Conselho Pedagógico. A participação nos diferentes órgãos de gestão permite o conhecimento e o envolvimento nas linhas orientadoras da escola, a interação com os diferentes parceiros da escola e a participação ativa na dinâmica da escola.

⁶http://www.dge.mec.pt/documentos-de-referencia-8_agosto_2017

⁷https://www.etwinning.net/pt/pub/index.htm_agosto_2017

2.1 Participação nos Órgãos de Gestão

As escolas portuguesas seguem um modelo de gestão autónoma de escolas agrupadas. Cada Agrupamento de Escolas forma uma unidade organizacional dotada de “órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino”⁸. Estas unidades têm um projeto pedagógico comum, com o objetivo de favorecer a sequencialidade no ensino, superar situações de isolamento, de fuga à escolaridade e de reforçar e gerir os recursos.

O regime de autonomia, administração e gestão das escolas foi, inicialmente, regulado pelo Decreto-Lei 115-A/98. Tinha, como órgãos de gestão, a Assembleia, o Conselho Executivo ou Diretor, o Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo. A atualização da referida legislação introduziu alterações ao modelo e alterou alguns órgãos de gestão. A Assembleia deu lugar ao Conselho Geral e o Conselho Executivo foi substituído pelo Diretor, mantendo-se o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

No processo de transição participaram professores e elementos da comunidade educativa. A par com a lecionação, a autora do relatório foi elemento representativo dos professores do primeiro ciclo na Assembleia de Escola e posteriormente eleita presidente da Assembleia de Escola. Com a atualização da legislação, no desempenho do cargo de Presidente da Assembleia de Escola conduziu o processo de transição e foi nomeada presidente do Conselho Geral Transitório. Coube à Presidente do Conselho Geral Transitório tomar as medidas necessárias para a eleição do Diretor.

O processo de eleição do Diretor passou pela divulgação do concurso, pela aceitação e seleção das candidaturas, pela entrevista aos candidatos e pelo acompanhamento da seleção do candidato e a sua nomeação.

Os órgão de gestão das escolas incluem vários elementos que vão desde os professores, assistentes operacionais, encarregados de educação, alunos e elementos da comunidade. A forma de participação desses elementos explica a organização, a administração e a dinâmica da escola. Atualmente as escolas têm um órgão unipessoal, o diretor do qual depende um conjunto de elementos da direção. A delegação ou a imposição das linhas orientadoras do diretor assim determinam o funcionamento democrático, ou não, do Agrupamento de Escolas.

No atual e no anterior modelo de gestão, os cargos de liderança foram sempre desempenhados por professores. As funções mantiveram-se e os títulos sofreram alterações. O título de diretor de escola deu lugar ao de coordenador. O diretor é hoje o líder máximo de um conjunto de escolas com os diferentes níveis de ensino. O líder da escola coordena e representa a gestão nas diferentes escolas. As funções nas diferentes lideranças intermédias foram incluíram a coordenação de escolas, a coordenação do departamento do primeiro ciclo, a coordenação de uma Ludoteca e a coordenação de uma Biblioteca. O planeamento, a coordenação, a organização, a influencia de boas práticas, o controle das diferentes situações, o desenvolvimento de objetivos, a análise dos problemas, a tomada de decisões, a previsão e o apoio às políticas da escola, estiveram presentes ao longo dos diferentes desempenhos. O maior desafio esteve sempre relacionado com as relações pessoais e a inteligência emocional.

⁸http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl_137_2012.pdf_julho_2017

2.1.1 Coordenadora de Escola

Em diferentes modelos de gestão a autora do relatório coordenou escolas com características diferentes. O cargo foi desempenhado antes da implementação do modelo de autonomia das escolas, na fase inicial do novo modelo de gestão e novamente no atual modelo de gestão.

As funções de um coordenador de escola são definidas no artigo n.º 41 do Decreto-Lei 75/2008. Compete ao coordenador de escola coordenar as atividades educativas, em articulação com o diretor, cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e exercer as competências que por este lhe forem delegadas, transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos, promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas⁹.

O coordenador de escola, de entre as decisões do diretor, faz cumprir o regulamento interno, regula as atividades do Plano Anual de Atividades da escola e supervisiona as atividades de enriquecimento curricular. Em 1981, antes do modelo de gestão autónomo, coordenei a escola primária da Penha, uma escola de lugar único, inserida no concelho de Guimarães. Na altura, o sistema democrático ainda não tinha chegado à administração pública, de acordo com Martins and Delgado (2002, p.7) e as escolas não beneficiavam de autonomia. A escola dependia dos serviços centrais e o coordenador limitava-se a tratar da correspondência, preenchia mapas de presenças e do suplemento alimentar e zelava pela limpeza e conservação da escola.

Em 1999, estava já aprovado o Decreto-Lei 115/97 que regulava um modelo de gestão democrática, comum a todos os estabelecimentos de ensino, desde o pré-escolar até ao secundário. Os Agrupamentos de Escolas estavam numa fase inicial e as funções do coordenador de escola ainda não eram diferentes das do modelo anterior. Coordenou a escola de V.N. de Famalicão n.º 12, por um período de três anos. A escola estava inserida no Agrupamento de Escolas de Calendário. O edifício escolar tinha três salas de aula e era frequentado por cinco turmas de alunos do primeiro ciclo.

Com a implementação do sistema democrático em todas as escolas e a reorganização da rede escolar, o atual coordenador de escola tem a seu cargo a regulação do Plano Anual de Atividades, a supervisão das atividades de enriquecimento curricular e do acompanhamento à família, nas escolas com educação pré-escolar. Em 2015 fui nomeada coordenadora da escola JI/EB1 da Conceição. A escola tem nove salas de aula e nove turmas. Possui a valência do pré-escolar, uma unidade do ensino estruturado, uma biblioteca e um refeitório. Tem a valência do apoio à família para os alunos do pré-escolar e atividades de enriquecimento curricular para os alunos do primeiro ciclo. A coordenação da escola é complexa devido ao elevado número de pessoas que acolhe e aos diferentes serviços que presta. A educação pré-escolar requer mais atenção e mais recursos humanos do que o primeiro ciclo, devido às idades e necessidades dos alunos. A valência do apoio à família exige a presença de animadoras que acompanham os alunos antes e depois do período escolar e durante as refeições. A unidade do ensino estruturado acolhe alunos com perturbações do espectro do autismo que requerem cuidados especiais. A unidade conta com dois professores da educação especial e uma assistente operacional, a tempo inteiro. O refeitório exige organização e controlo da qualidade das refeições e do serviço que presta. Apesar de estar concessionado a uma empresa a organização e a vigilância

⁹https://dre.pt/application/file/a/249886_setembro_2016

dos alunos é da responsabilidade da escola, tal como o controle da qualidade das refeições. Os alunos do primeiro ciclo frequentam, após o período letivo, as atividades de enriquecimento curricular. Estas são da responsabilidade de uma empresa e requerem supervisão, por parte da escola.

O bom funcionamento de uma escola liberta a Direção do Agrupamento para se dedicar a outros assuntos. A coordenação de uma escola põe à prova o relacionamento interpessoal e a capacidade de liderar. Sendo a escola “um espaço carregado de afetos”, como salienta Nóvoa Nóvoa (2002, p.24), é um “desafio” à inteligência emocional.

Cumulativamente com a função de coordenadora de escola, em 1999, a autora do relatório foi elemento representativo dos professores do primeiro ciclo na Assembleia de Escola e posteriormente eleita Presidente da Assembleia de Escola.

2.1.2 Presidente da Assembleia de Escola

A Assembleia de Escola foi um órgão criado pelo decreto-Lei n.º 115-A/98¹⁰ que, tal como referi anteriormente, “define os órgãos de administração e gestão das escolas sendo eles a Assembleia, o Conselho Executivo ou Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo”. A Assembleia:

“...é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo.”

São elementos da Assembleia de Escola o Diretor, os representantes dos professores de todos os níveis de ensino e os representantes da comunidade. Enquanto Presidente da Assembleia, no Agrupamento de Escolas José Carlos da Maia, em Olhão, acompanhei o processo de transição desse agrupamento, para o atual regime de autonomia¹¹. A cessação de funções como presidente da Assembleia coincidiu com a eleição de Presidente do Conselho Geral Transitório. Como Presidente do Conselho Geral Transitório, a autora conduziu todo o processo da eleição do Diretor do Agrupamento de Escolas José Carlos da Maia com a abertura do concurso, a análise dos projetos dos diferentes candidatos, a entrevista aos candidatos, a eleição e a tomada de posse do Diretor.

No final do processo de transição para o modelo atual, o Conselho Geral Transitório foi extinto e substituído pelo Conselho Geral,

“...o órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.”

A participação nos processos de mudança do sistema educativo incluiu também a coordenação de uma ludoteca e de uma biblioteca escolar. O alargamento da rede das bibliotecas escolares e o acesso à formação, possibilitou a existência de mais professores bibliotecários e de todos os níveis de ensino.

¹⁰http://www.prof2000.pt/users/lsmoes/dturma/legislacao/dl115-a-98.htm_setembro_2016

¹¹https://dre.pt/application/file/a/249886_setembro_2016

2.1.3 Coordenadora da Ludoteca e da Biblioteca

As bibliotecas são espaços destinados à leitura e consulta. As ludotecas, enquanto espaços organizados, são relativamente recentes e destinam-se, em especial, à realização de atividades lúdicas. O modelo de gestão das escolas não contempla as ludotecas. No entanto, existem espaços destinados a ludotecas, em algumas bibliotecas, principalmente nas municipais. A Associação das Ludotecas do Porto¹² foi a impulsionadora das Ludotecas no norte do país, através do apoio e do incentivo à criação de novas Ludotecas. Com o apoio da associação das Ludotecas do Porto e da Câmara Municipal de V. N. de Famalicão, em 1997 foi criada a Ludoteca de Antas. O espaço nasceu da necessidade de acolher as crianças da localidade, fora dos tempos letivos. Os professores da escola apresentaram um projeto à Câmara Municipal de V.N. de Famalicão. O projeto foi aprovado, tal como o meu pedido de destacamento para exercer funções na Ludoteca.

Ao nível pessoal, enquanto coordenadora da Ludoteca foi possível conhecer e aprender as dinâmicas de uma Ludoteca que são distintas das dinâmicas de uma biblioteca e da sala de aula. A participação em formações na área da prática lúdica contribuiu para desenvolver competências na área das expressões e das relações interpessoais. O trabalho realizado com as crianças passou pela dinamização de diferentes atividades lúdicas com a manipulação de materiais e jogos diferentes dos habituais, quer no tamanho das peças, quer no objetivo do jogo. Os materiais produzidos ao longo do ano foram expostos num espaço integrado na estação rodoviária, cedido pela Câmara Municipal de V. N. de Famalicão. As atividades realizadas pelas crianças, foram ainda divulgadas no canal de televisão RTP durante o programa “Às 10” apresentado por Manuel Luís Goucha e por Sónia Araújo. Desloquei-me às instalações da RTP, em Gaia, com duas crianças frequentadoras assíduas da ludoteca. Decorreu uma participação em entrevistas e a divulgação do trabalho realizado no espaço da ludoteca.

A alteração do modelo do ensino em Portugal e do modelo de gestão proporcionaram a criação de bibliotecas escolares na maioria das escolas. As bibliotecas contam com pessoal especializado e com professores bibliotecários. Para coordenar o funcionamento das diferentes bibliotecas do mesmo Agrupamento é eleito um coordenador, de entre os diferentes professores bibliotecários.

O Curso de Qualificação em Comunicação Educacional e Gestão de Informação conferiu qualificação para desempenhar outras funções, entre elas, a de professora bibliotecária, função desempenhada em 2012 na Biblioteca Escolar da escola E.B. 2,3 Neves Júnior, em Faro. Enquanto coordenadora da Biblioteca, foram geridos os recursos documentais em diferentes suportes (impressos e digitais). Promovidas atividades em parceria com os professores das diferentes escolas e dos diferentes níveis de ensino, encontros com escritores, com músicos e com diferentes elementos ligados ao mundo da cultura. As atividades realizadas foram divulgadas à comunidade num blogue¹³.

A dinamização de uma Biblioteca requer a organização dos espaços para as atividades de leitura autónoma, pesquisa eletrónica, vídeo e a realização de atividades de grupo. Requer também uma planificação cuidada e em parceria com os professores da escola. A Biblioteca atual deixou de ser o espaço de depósito do fundo documental, coordenado por professores com “ausência de componente lectiva ou colocados ao abrigo de decretos legislativos especiais”, Fradique (2011, p.53), e passou a ser

¹²<http://www.associacaodeludotecasdoporto.pt/page20.html>

¹³<http://benevesjunior.blogspot.pt/>

um espaço especial no desenvolvimento das competências dos alunos.

As mudanças no sistema educativo português incluíram também a atualização dos programas, a formação contínua dos professores e a avaliação externa (exames e provas de aferição).

2.2 Formadora

Os professores, para acompanharem as sucessivas atualizações dos programas frequentaram ações de formação e, em alguns casos, alteram algumas das práticas que habitualmente utilizam. O programa de português foi atualizado em dois momentos. Em 2009, com a necessidade de atualizar o programa de português de 1991 e o aproximar dos “avanços metodológicos que a didática da língua tem conhecido”, Pinto (2009, p.3). Após a publicação das metas curriculares de português de 2012 houve a necessidade de voltar a atualizar o programa para articular os dois documentos em vigor.

As orientações do programa de português de 2009 eram direcionadas para a consciência da relação entre a língua falada e a língua escrita; para o desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração; para a aplicação da planificação, da textualização e da revisão de texto. A necessidade de divulgar o novo programa e de sensibilizar os professores para as mudanças das práticas mais tradicionais levou o Ministério da Educação a criar um Plano Nacional de Ensino do Português. O programa incluiu a formação de professores para acompanharem grupos de outros professores em sessões de divulgação, de tutoria e de acompanhamento em sala de aula. Envolveu as escolas do primeiro ciclo, os agrupamentos de escolas e os estabelecimentos do ensino superior. O plano visava “a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula”¹⁴. Em simultâneo, o Ministério da Educação publicou uma coleção de brochuras com informações e propostas de atividades sobre o ensino da oralidade, da leitura, da escrita e do conhecimento explícito da língua.

A participação no programa referido anteriormente conferiu habilitação para pedir o estatuto de formadora na área e domínio C05 Didáticas Especiais (Língua Portuguesa - 1.º Ciclo) pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. O estatuto de formadora permitiu integrar a bolsa de formadores do Centro de Formação Ria Formosa e dinamizar ações de promoção do trabalho colaborativo entre docentes e ações de divulgação das metas curriculares de português.

Em 2008, o Ministério da Educação distribuiu computadores portáteis pelos alunos do primeiro ciclo, os chamados “Magalhães”. As escolas foram também equipadas com computadores e quadros interativos. A Direção Regional do Algarve em parceria com o Centro de Formação, organizou ações de formação para ajudar os professores a utilizarem os computadores Magalhães em sala de aula. Enquanto formadora, a autora do relatório foi responsável por uma ação de formação na qual os professores usaram os computadores “Magalhães” com recurso ao software Photo Story e Audacity.

A par dos novos equipamentos das escolas e das alterações no currículo foi retomada a aplicação de provas de avaliação externa. Regressaram os exames do quarto ano, interrompidos no ano de 1974 e começaram os testes intermédios do segundo ano. O processo da avaliação externa é acompanhado pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), que conta com uma bolsa de professores que supervisiona todo

¹⁴http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho546_2007.pdf_agosto_2016

o processo. Como elemento da bolsa de supervisores e corretores dos exames do 4.º ano e das provas de aferição do 2.º ano, foi realizado o acompanhamento, em diferentes anos, de diferentes grupos de professores classificadores e corretores de provas. Esta experiência foi enriquecedora no conhecimento ao nível da avaliação dos alunos.

O projeto de avaliação externa é um dos projetos propostos por entidades ligadas à escola. Existem também propostas de outras entidades em resultado da maior abertura da escola à sociedade.

2.3 Projetos

As diferentes propostas de participação das escolas em projetos chegam do Centro Ciência Viva, do Portal Polar Português, das autarquias e de entidades particulares. A escola seleciona e adere aos projetos que estão de acordo com o currículo e que contribuem para atingir os objetivos do Projeto Educativo. A participação em alguns projetos ajuda a escola a acompanhar o desenvolvimento da sociedade e dá aos alunos a oportunidade de realizarem experiências diferentes. A pensar na partilha de práticas inovadoras e na divulgação de projetos, a Associação dos Professores de Matemática e a Associação Portuguesa de Telemática Educativa realizam anualmente, encontros/seminários de divulgação. Enquanto professora, foram relidas diferentes comunicações em encontros/seminários organizados pelas referidas associações. As diferentes atividades e projetos foram também divulgadas em blogues.

Existem projetos da iniciativa do Ministério da Educação com a finalidade de dotar as escolas de novos equipamentos. A partir do ano de 1985, o Ministério da Educação lançou projetos para equipar algumas escolas com material informático e dar formação aos professores, na área das TIC. O projeto MINERVA (Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização), Pereira and Pereira (2011, p.161), equipou algumas escolas do primeiro ciclo com computadores e impressoras.

No ano de 1996 o Ministério da Educação lançou o projeto Nónio XXI¹⁵ e criou Centros de Competências que ajudaram os professores a realizar os projetos e acompanharam o desenvolvimento dos mesmos. No período compreendido entre 2002 até 2005 decorreu o Programa Internet@EB1, da responsabilidade do Ministério da Ciência e Tecnologia, das Escolas Superiores de Educação e do FCCN (Fundação para a Computação Científica Nacional) que permitiu o acesso à Internet em todas as escolas.

A ligação da escola à sociedade permitiu que as escolas participassem em projetos como a expedição à Antártida realizada no ano de 2007. A expedição contava com a participação de cientistas portugueses¹⁶ e o projeto visava sensibilizar os alunos do primeiro ciclo para a preservação do ambiente.

2.3.1 Projetos da Iniciativa do Ministério da Educação

O Projeto Nónio XXI¹⁷ propôs à escola a candidatura para a aquisição de material informático. Com a ajuda e o acompanhamento da Universidade do Minho, os professores de três escolas, incluindo a escola primária de Santiago de Antas, em V.N. de Famalicão e a Ludoteca de Antas, elaboraram o projeto “Artes”. O projeto

¹⁵http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/475/1/BentoDSilva.pdf_agosto.2016

¹⁶http://latitude60.blogspot.pt/2007_07_01_archive.html_agosto.2016

¹⁷http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/475/1/BentoDSilva.pdf_agosto.2016

promovia o intercâmbio de conhecimento e saberes entre escolas de vários pontos do país, a realização de atividades de caráter interdisciplinar com recurso às TIC e a exploração das artes plásticas, o teatro e a dança. Os alunos, em pequenos grupos, construíram guiões que partilharam com outras escolas, para serem dramatizados, criaram cenários e montaram um espetáculo para apresentar à comunidade. Em paralelo, editaram um jornal escolar onde publicaram notícias e informações retiradas das matérias escolares.

Em 2002, o Programa Internet@EB1, da responsabilidade do Ministério da Ciência e Tecnologia, das Escolas Superiores de Educação e do FCCN (Fundação para a Computação Científica Nacional) equipou todas as escolas do primeiro ciclo com material informático (um computador e uma impressora), a ligação à Internet e disponibilizou espaços para as escolas criarem as suas páginas da Web. O acesso à Internet e o conhecimento do software Front-Page (um editor de HTML) permitiram que editasse e atualizasse as páginas das escolas da Ilha da Culatra e de Brancanes.

As escolas estão hoje equipadas com quadros interativos. Em 2007 o quadro interativo era algo inovador e existia apenas em algumas salas de escolas de grandes dimensões. Após o encontro “TIC Algarve” e a divulgação do quadro interativo, pelo Diretor Regional do Algarve, solicitei a cedência de um quadro interativo à Direção Regional de Educação, DREALG para realizar uma experiência pedagógica (ver fig. 2.3). O quadro foi cedido pelo período de um ano letivo. Um grupo de alunos matriculados no primeiro e no quarto ano da escola E.B. 1 de Brancanes, em Olhão explorou o quadro interativo com a professora. Foi uma aprendizagem conjunta porque uns e outros ainda não tinham acedido a essa ferramenta. Foi descoberta a função da caneta que escreve, apaga, pinta, traça figuras geométricas e move objetos. A funcionalidade associado ao movimento de objetos permitiu que os alunos do primeiro ano manipulassem letras e construíssem palavras, manipulassem palavras e construíssem frases.

O quadro interativo é hoje uma ferramenta de uso diário com ligação à Internet. É possível fazer uma pesquisa no momento oportuno tal como é possível realizar sessões on-line e de intercâmbio síncronas.

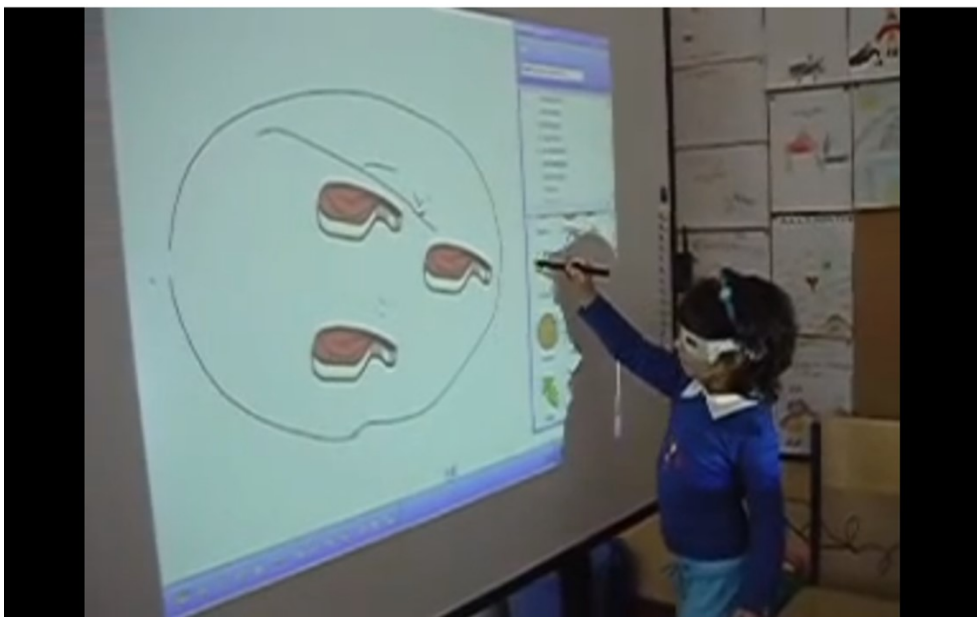


Figura 2.3: Quadro Interativo - 2007

2.3.2 Projetos da Iniciativa de Instituições

Em 2007 decorria uma expedição à Antártida com a participação de cientistas portugueses e o Projeto “Latitude60!”¹⁸. O projeto foi alargado às escolas do primeiro ciclo e permitiu que uma turma de alunos da escola E.B. 1 de Brancanes participasse através da realização de atividades relacionadas com a preservação do ambiente.

Ao longo do ano, os alunos construíram iglus com cubos de açúcar e com pacotes de leite (ver fig. 3.3), pinguins com sabonetes, máscaras de carnaval em forma de animais polares, entre outros. Os materiais produzidos ao longo do projeto foram divulgados no blogue acima referido e despertaram o interesse do Centro de Formação de Associação de Escolas de Arouca, Vale de Cambra e Oliveira de Azeméis, CENFORAZ. Foi realizada uma partilha e divulgação dos materiais com o referido Centro com a cedência dos materiais a pedido do diretor que montou uma exposição aberta à comunidade local.



Figura 2.4: Iglu realizado com pacotes de leite escolar

No final do ano letivo, José Xavier e Adelino Canário, dois dos cientistas envolvidos no projeto, deslocaram-se à escola E.B.1 de Brancanes e fizeram palestras e interagiram com os alunos.

A delegação da UNESCO em Portugal lança concursos para a rede das escolas associadas. Como professora de uma escola associada, foi possível inscrever um grupo de alunos do primeiro ano no concurso “Prémio Criatividade e Inovação 2012 da UNESCO”. Os alunos realizaram um desenho alusivo ao tema “Água, Património comum, educação e sustentabilidade”. Um dos trabalhos ficou em primeiro lugar na categoria do primeiro ciclo. A cerimónia de entrega dos prémios realizou-se no Porto. O aluno e a professora deslocaram-se ao Porto para receber o prémio. A

¹⁸http://latitude60.blogspot.pt/2007_07_01_archive.html_agosto_2016

deslocação ao Porto foi uma experiência enriquecedora para o aluno porque andou pela primeira vez de avião e dormiu pela primeira vez num hotel.

A participação em projetos relacionados com a proteção do Ambiente e as pesquisas realizadas sobre a energia solar incentivaram-me a pesquisar sobre a construção dos relógios de sol. A Ciência Viva lançou o “Concurso Solar Padre Himalaya” com a construção de um relógio de sol, na categoria do primeiro ciclo. Após a realização dos cálculos e aplicação dos conhecimentos relacionados os pontos cardeais, os meses do ano, os ângulo e os movimentos da Terra, um grupo de alunos construiu um relógio analemático. O relógio é composto por uma elipse, uma “macaca” onde estão registados os meses do ano e o gnomom que é o aluno¹⁹. O relógio foi apresentado no Pavilhão do Conhecimento e ficou em primeiro lugar.

O interesse despertado nos alunos com a construção do relógio levou a que voltasse a construir relógios de sol em outras escolas. Atualmente na escola de Vale de Carneiros (ver fig. 3.4) e na escola JI/EB 1 da Conceição os alunos podem ver as horas num relógio solar. A construção dos diferentes relógios envolveu todos os alunos e professores das respetivas escolas.



Figura 2.5: Relógio de sol analemático

A participação em projetos e em concursos enriquecem o conhecimento dos alunos e proporcionam-lhes novas experiências. As escolas têm os seus projetos incluídos no Plano Anual de Atividades da escola e são divulgados à comunidade através das páginas da internet, dos blogues das turmas e do Facebook. Alguns dos projetos inovadores são divulgados em seminários através de comunicações.

2.4 Participação em Comunicações

Em anos diferentes, participei nos seminários TIC@ALGARVE e CBTIC@EB1, organizados pela EDUCOM, com a apresentação de comunicações de práticas com recurso às TIC. Os diferentes temas relacionaram-se com a utilização do computador “Magalhães”, em sala de aula, o uso do blogue como ferramenta de divulgação de práticas à comunidade, a utilização do quadro interativo e a utilização de um robô para aprender conceitos matemáticos.

A componente pedagógica do blogue foi divulgada no Seminário “TIC@Algarve 07” – CRIE EDUCOM. O blogue é uma ferramenta de fácil acesso e utilização. Permite divulgar e partilhar atividades. Serve ainda para os alunos desenvolverem competências na escrita, no vocabulário, na seleção de informação e na área das

¹⁹<http://slideplayer.com.br/slide/281113/>

TIC. O blogue “Adivinhas”²⁰ contém adivinhas publicadas pelos alunos da escola de Brancanes. O blogue resultou de um intercâmbio entre a escola de Brancanes e uma escola de Braga. Cada grupo de alunos publicava as suas adivinhas e os colegas da outra escolas publicavam as respostas, nos comentários. Esta partilha, na publicação dos comentários, foi alargada e o blogue passou a receber respostas de elementos de outras escolas e de leitores de outros países.

Com o Programa e-escola²¹ foram distribuídos pelos alunos do primeiro ciclo computadores portáteis para serem usados em contexto de sala de aula. A necessidade de dar formação aos professores sobre a aplicação do Magalhães obrigou os centros de formação a recrutarem formadores com conhecimentos na área das Tecnologias da Informação. A pedido do Centro de Formação Ria Formosa de Faro foi dinamizada uma ação com um grupo de professores do primeiro ciclo. Os professores prepararam e aplicaram atividades em sala de aula. Utilizaram o Photo Story para criarem histórias com os alunos e o Audacity para tratarem o som. Os trabalhos realizados pelos formandos foram publicados num blogue e divulgados no seminário TIC@Algarve’11.

O trabalho final do Curso de Qualificação em Comunicação Educacional e Gestão de Informação, no ano de 2002, relatou uma experiência, em sala de aula, com a utilização do robô Roamer²². Considerando importante a divulgação do projeto, o responsável pela EDUCOM de Évora, ao tomar conhecimento do projeto através da plataforma Moodle fez o convite para realizar uma comunicação no encontro CBTIC@EB!.

²⁰<http://adivinhasdosbrancanitos.blogspot.pt/>

²¹<http://eescola.pt/Default.aspx>

²²http://www.imagina.pt/produtos/hardware/robot-roamer/_agosto_2016

Capítulo 3

Vocabulário

O vocabulário evidencia a carga semântica Alba (2007, p.158). A sua aprendizagem deve incluir uma ampla gama de atividades que proporcionem um envolvimento ativo do aluno, ao contrário da passividade McBain and Mhunpiew (2014, p.83). As atividades devem proporcionar a reflexão, a discussão e aplicação na comunicação diária. No currículo, as áreas de conteúdo são particularmente ricas para o desenvolvimento do vocabulário, segundo Dougherty Stahl and Bravo (2010, p.566). Buesco (2012) refere:

“A leitura e a escrita partilham também com a matemática a compreensão e a manipulação de símbolos gráficos abstratos que pertencem a conjuntos organizados e cujo significado depende da posição que ocupam nas sequências em que aparecem. Escrita alfabética e escrita decimal colocam, portanto, exigências cognitivas similares, para além das que lhes são específicas”. Buescu et al. (2012, p.4)

Na aprendizagem dos diferentes conteúdos o aluno depara-se com três etapas no ensino do vocabulário: “a apresentação, a prática e a produção” Cera et al. (2010, p.62). Na apresentação o aluno é exposto a novas palavras que podem ser associadas a imagens, podem ser mimadas e explorados com os sinónimos e os antónimos dessas mesmas palavras. A segunda etapa está relacionada com a prática e com a consolidação do conhecimento da palavra. Podem ser realizados diversos exercícios como a construção de frases e o preenchimento de lacunas. A produção tem como objetivo ajudar o aluno a incorporar as novas palavras no seu discurso diário através de atividades de comunicação, do uso da repetições, das ilustrações e de mnemónicas. “A escrita e a pronuncia correta das palavras ajudam a garantir a sua compreensão” Cera et al. (2010, p.63). Sendo o vocabulário o principal componente da proficiência linguística, o seu ensino está intrinsecamente ligado à compreensão de leitura e permite desenvolver as habilidades comunicativas.

A competência linguística estabelece a comunicação ao nível básico. A extensão do vocabulário e a capacidade de utilizar estratégias de aquisição está também relacionada com a aprendizagem de linguagens alternativas que acompanham e coabitam com a linguagem mais tradicional. Por linguagens alternativas consideramos as linguagens derivadas das tecnologias de informação, como salienta Alba (2007, p.158). Estas oferecem processos que agilizam a construção de recursos e em simultâneo dispõem de recursos que podem agilizar as aprendizagens. Existem hoje jogos didáticos e conteúdos diversos, de acordo com os interesses e as necessidades tanto do aluno como do professor.

O processo de aquisição do vocabulário e da comunicação, até à entrada na escola, passa pela aplicação das regras do português de forma intuitiva e da utilização do

vocabulário do meio familiar e social. Laranjeira (2013, p.25) refere que a riqueza do vocabulário de cada indivíduo dependa da diversidade e da riqueza do vocabulário do meio em que esse indivíduo está inserido. Um aluno detentor de um vocabulário diversificado terá mais facilidade em compreender e adquirir o vocabulário “próprio da vida escolar e ... também o vocabulário técnico de cada uma das disciplinas” Mendes and Caels (2003, p.2).

Com a entrada na escola o aluno “tem de prestar atenção para aprender” Verdezoto Gómez (2017, p.15) e realizar aprendizagens significativas para conseguir reter o novo vocabulário. A aprendizagem de uma nova palavra requer a atenção no significado da palavra. A contagem do número de letras e do número de sílabas que formam a nova palavra podem ser atividades adequadas à aquisição das novas palavras. Gómez (2007) salienta o interesse do aluno pelo tema relacionado com o vocabulário que vai aprender. Um aluno aprende melhor se estiver motivado tanto para o tema como para a aprendizagem. As propostas devem passar também por “atividades de natureza diversa, para apresentar um vocabulário relacionado aos assuntos de interesse para os alunos e emoldurado em seu contexto” Verdezoto Gómez (2017, p.16). Mais uma vez é reforçada a importância da associação da ilustração e da similaridade, como facilitadoras da memorização, tal como a repetição sistemática. A autora sugere ainda pedir aos alunos que organizem as novas palavras de acordo com sua categoria gramatical, pelo seu significado, pela relação que ela suporta com outras palavras e não propor muitas palavras novas de uma vez. Aconselha dividir e distribuir bem a questão da aprendizagem e insistir regularmente sobre ela até à obtenção da memorização completa das novas palavras.

O vocabulário alargado permite a interação verbal mais eficaz e um discurso mais coerente, facilita a defesa de ideias, evita repetições e facilita a compreensão da mensagem do interlocutor. A eficiência da interação verbal passa também pela capacidade de articular corretamente as palavras e pelo conhecimento dos elementos que as compõem. Por exemplo, a palavra “árvore” é frequentemente confundida com “arbre”. É um erro comum nos alunos que iniciam a escolaridade. A falta de correção e o desconhecimento da palavra escrita induz a articulação incorreta. A escola tem a responsabilidade de fornecer ao aluno ferramentas que o ajudem a resolver este tipo de problemas. Existem atividades relacionadas com a divisão silábica, a identificação das letras que compõem a palavra, a escrita correta da palavra, a leitura da palavra em frases diferentes e a construção de novas frases com essa palavra ajudam a sistematizar e a mobilizar os conhecimentos.

O alargamento do vocabulário ajuda o aluno a clarificar as questões. Temos como exemplo a resolução de um exercício de uma ficha de trabalho dos alunos da turma 14 da Escola JI/EB1 da Conceição, do terceiro ano, do ano letivo de 2016/2017. Nela eram apresentados dois círculos divididos em 3 partes iguais. No primeiro exercício foi pedido ao aluno que colorisse “1/3” do círculo. No segundo exercício, pedia-se que colorisse a “terça parte”. O mesmo aluno resolveu corretamente o primeiro exercício, mostrando que sabe que “1/3” equivale a uma parte da unidade dividida em três. No segundo exercício pintou as três partes, a unidade. O aluno não associou a expressão *a terça parte* a *um terço*. O aluno mostrou desconhecimento dos sinónimos “1/3” e “terça parte”. As situações idênticas à apresentada têm de ser clarificadas com a resolução de exercícios relacionados com sinónimos e antónimos.

Os regionalismos podem também comprometer a comunicação. Serve como exemplo o que aconteceu numa escola inserida num meio rural e isolado, nos anos oitenta. Um aluno disse ao professor que a “mica” derrubou a cerca. O professor não conhecia a palavra “mica”, no contexto da vida rural. O aluno desconhecia a

palavra “ovelha”. O professor e o aluno dialogaram para que o professor aprendesse que, naquele contexto, “mica” significava “ovelha”. O aluno aprendeu que o nome usado pela maioria dos falantes do português padrão, para identificar aquele animal era “ovelha”. Um outro exemplo aconteceu na escola primária da Penha. Depois da interrupção do Natal os alunos descreveram a ceia de Natal e disseram que tinham comido “pegulhos”. “Pegulho” é o nome que os habitantes daquela aldeia davam ao amendoim. Trata-se de dois exemplos de presença de vocabulário mas de desconhecimento o significado.

O ensino explícito do vocabulário é contemplado no programa de português com o “alargamento do vocabulário, na compreensão da leitura, na progressiva organização e produção de texto” Buesco (2015, p.7). Cabe ao professor encontrar textos com vocabulário diversificado e exercícios que possibilitem a consolidação dessa aquisição e planificar atividades que proporcionem aprendizagens significativas.

Vários investigadores associam a aprendizagem do vocabulário ao sucesso educativo e à resolução dos problemas do dia a dia. Procuramos saber o que os autores/investigadores dizem sobre o vocabulário e o seu ensino e o que pensam os professores que participaram nos diferentes estudos analisados, sobre o ensino do vocabulário.

3.1 O Vocabulário no Ensino

O vocabulário, como elemento do currículo é da responsabilidade da escola e deve beneficiar de um tempo privilegiado no seu ensino, tal como o ensino do léxico na dimensão da especialidade e na dimensão do uso comum, de acordo com Quivuna (2013, p.60, 123, 124). O autor refere-se à leitura como determinante na aquisição do vocabulário e reforça que para compreender um texto é necessário “conhecer o vocabulário predominante do texto” Quivuna (2013, p.). A planificação do ensino do vocabulário deve passar pelo uso do vocabulário específico de cada especialidade. O aluno deve compreender o significado de cada palavra e estar preparado para “saber usar um vocabulário rigoroso nas diferentes situações de comunicação, construir frases e textos, respeitando as regras da sua organização e sequencialização” Quivuna (2013, p.4), além de saber recolher informações, ser capaz de selecionar técnicas e métodos de trabalho individual ou em grupo. O mesmo autor refere ainda que, a carência vocabular afeta a interpretação de informação e os resultados escolares dos alunos. Estes devem “saber usar um vocabulário rigoroso nas diferentes situações de comunicação” porque a “construção racional de enunciados só é possível quando o utente da língua souber enquadrar as unidades lexicais nos seus respetivos contextos” (Quivuna, 2013, p.58).

McBain and Mhunpiew (2014, p.83) propõe exercícios de sala de aula com sequências para que o aluno realize associações e de forma progressiva passe da compreensão à generalização. Acrescenta que a confiança no domínio do vocabulário será transportada para a compreensão da leitura e da escrita e salienta a importância do envolvimento do aluno na aprendizagem e de uma “aprendizagem ativa”.

O vocabulário como um componente crítico na aprendizagem da língua envolve várias competências, entre elas a da fala, da leitura e da escrita, tal como refere Kartika (2015, p.1). Sobre a aprendizagem de uma segunda língua, o autor salienta que um vocabulário reduzido e a falta de estratégias de aquisição de novo vocabulário podem limitar a aprendizagem dessa mesma língua. Na reflexão sobre o seu estudo Kartika (2015, p.49) destaca os pontos fracos no processo de aprendizagem da compreensão da leitura: a necessidade de os alunos utilizarem um dicionário para

os ajudar a compreender o vocabulário; as palavras “difíceis” devem estar registradas na parte inferior do texto; os alunos com um vocabulário reduzido demonstraram dificuldade em falar em público. O autor Nassaji (2006, p.387) verificou que os alunos que dominavam o vocabulário de uma segunda língua eram mais eficazes na aplicação de estratégias de inferência lexical.

A importância do vocabulário na compreensão da leitura e na formação do leitor é destacada por Velasquez (2007, p.87), quando salienta a “correlação entre as competências linguísticas, a compreensão da leitura e o conhecimento vocabular”. Os alunos que possuem um vocabulário alargado, mais rapidamente compreendem o significado das palavras e o sentido das frases e conseguem ler com mais rapidez. É comum verificar que os alunos que não compreendem os textos leem de forma lenta e hesitante. O autor relaciona a consciência fonológica com a dimensão do vocabulário, desde a educação pré-escolar e refere que as “crianças que desenvolvem dificuldades na leitura distinguem-se dos seus pares inicialmente por défices na produção da fala e conhecimento sintáctico mas no final do período pré-escolar por défices no vocabulário e na consciência fonológica” Velasquez (2007, p.43).

Sobre a correlação entre compreensão da leitura e a extensão vocabular é referida a “hipótese instrumentalista” por Velasquez (2007, p.88), na qual a compreensão do texto depende do conhecimento de palavras. O autor atribui ao conhecimento da palavra “uma competência complexa”. Refere a “incrementalidade” e associa-a ao conhecimento de uma palavra que é construído progressivamente, à medida que é encontrada em contextos diversos e “cada encontro incidental vai fornecer informação adicional para uma construção mais completa do significado”. Acrescenta que a mesma palavra pode ainda ter significados diferentes, em função do contexto. O “conhecimento da polissemia de uma certa palavra permite-nos compreender, por exemplo, as metáforas e as analogias Velasquez (2007, p.89). As palavras exigem o conhecimento escrito, falado, a sua composição gramatical, o registo estilístico, o significado concetual ou das associações com outras palavras (frequentes e possíveis). O autor aponta a complexidade do conhecimento da palavras para justificar a dificuldade em avaliar o vocabulário. Refere as variação das palavras em básicas e compostas ou derivadas e reforça que “esta distinção não é simples, uma vez que nem sempre o conhecimento de uma palavra básica permite conhecer o significado de outras derivadas, o que as transforma em palavras independentes do ponto de vista da aprendizagem” Velasquez (2007, p.90). Também este autor salienta a importância do envolvimento do aluno na aprendizagem do vocabulário e acrescenta que “a aprendizagem de palavras é mais eficaz quando os alunos constroem ou acedem a múltiplas fontes de informação”. O autor refere que o vocabulário é um “dos mais antigos objetos da investigação educacional” Velasquez (2007, p.87). O vocabulário é também uma “uma das áreas mais recentes de investigação no campo das estratégias de aprendizagem”, Carrilho (2015, p.23).

Outros investigadores referem a falta de trabalho planificado e de momentos dedicados ao ensino do vocabulário nas práticas diárias. Entre elas, Laranjeira (2013) que durante a observação direta, em sala de aula, não encontrou indicadores suficientes de “práticas de ensino explícito do léxico, realizado de forma intencional e planificada” Laranjeira (2013, p.80). Salienta que os professores que foram objeto da observação, reconheceram a falta da planificação de atividades para o ensino do vocabulário e a necessidade de formação na área do ensino explícito do léxico. O autor verificou que apenas “cerca de dezasseis por cento dos professores inquiridos fazem referência ao léxico ou vocabulário entendidos como atividade prioritária” Laranjeira (2013, p.37). O resultado da uma aula observada mostrou que “a forma de

trabalhar o desenvolvimento lexical foi pouco sistematizada e sem recurso a metalinguagem” Laranjeira (2013, p.66). O autor verificou que o professor registou todo o vocabulário dito pelos alunos mas não lhes mostrou a relação entre as palavras e poderia tê-lo feito através de agrupamentos, por categorias.

Dreyfus (2004, p.3) reforça as opiniões anteriores, quanto ao ensino do vocabulário e refere a existência de poucos momentos e a falta de um ensino explícito e planificado do vocabulário em paralelo com o ensino da leitura e da escrita. Carrilho (2015) acrescenta que a aprendizagem de estratégias de vocabulário é uma área recente de investigação e deve-se ao facto de “durante muito tempo, a aprendizagem de vocabulário ter sido conferida exclusivamente ao aluno” Carrilho (2015, p.23). De acordo com a mesma autora, os professores têm considerado o vocabulário como algo menor com o qual não deveriam gastar tempo no ensino. A autora, na pesquisa relacionada com o ensino de uma segunda língua verificou que alguns professores realizavam um trabalho direcionado para o ensino da gramática e apoiado na memorização do vocabulário. Outros professores tinham como objetivo ajudar os alunos a compreenderem a língua e a usá-la de forma tornar espontânea. São “apresentados diálogos que são trabalhados aplicando técnicas como a memorização, a imitação e a repetição” Carrilho (2015, p.4). Os exercícios servem de ponto de partida para “a apreensão de vocabulário e gramática”.

O vocabulário é um conteúdo importante na aprendizagem da leitura, da escrita e na comunicação oral. Existem resultados de investigações que indicam a necessidade de um ensino explícito do vocabulário. Existem evidências de se tratar de um tema complexo e é apontado, por alguns autores, como não valorizado na escola. Na procura de informações sobre a aquisição do vocabulário, por parte das crianças encontramos Conesa (2010) com um estudo centrado no tipo de palavras que as crianças adquirem, nomes e/ou verbos. Face aos resultados do seu estudo, autor concluiu que,

“A la vista de los datos podemos concluir que los resultados son contradictorios, mientras unos confirman la existencia de una fase de aceleración, otros no apoyan este resultado. Entre las razones se destaca que quizás el ambiente lingüístico dónde se desarrolla el niño puede modular la influencia de los cambios conceptuales en el desarrollo lingüístico del niño“, Conesa (2010).

A autora considera ainda “o temperamento das crianças, a personalidade dos pais e o meio social da criança”, Conesa (2010, p.345), variáveis que influenciam os resultados dos estudos relacionadas com a aquisição do vocabulário. Já Scoen-Ferreira (2010, p.170), no seu estudo sobre a avaliação do vocabulário recetivo em crianças de idade pré-escolar, refere que a aquisição do vocabulário está relacionada com a forma como os pais e os professores falam com a criança e com a qualidade e a quantidade de vocabulário com que a criança é confrontada no seu meio familiar e social. O autor atribui à hereditariedade e a fatores ambientais a inibição do desenvolvimento do vocabulário nas crianças e considera que no período pré-escola, as crianças “desenvolvam produções linguísticas mais claras e compreensivas, aumentem seu vocabulário, usem melhor as flexões gramaticais e comecem a se preocupar com uma sintaxe mais complexa” Scoen-Ferreira (2010, p.170).

O reconhecimento da palavra e a facilidade de descodificação deve-se ao acesso ao vocabulário mental registado na memória ortográfica, de acordo com Perfetti (2007, p.358). O autor acrescenta que existe uma relação entre a compreensão da palavra com o sucesso da leitura e quanto mais alargado for o vocabulário da criança maior é

o nível de compreensão da leitura. O fracasso escolar em anos avançados é atribuído a “falhas no processo inicial de aquisição das habilidades comunicativas necessárias à boa aprendizagem”, Scoen-Ferreira (2010, p.170).

O estudo realizado por McCarten (2006), na análise do vocabulário escrito e oral de um grupo de estudantes revelou diferença entre o vocabulário oral e o escrito. Revelou também diferenças no contexto de uso, nas palavras usadas em conjunto, no uso da gramática e das estratégias de uso do vocabulário, McCarten (2007, p.3). Nas suas conclusões, a autora refere que

“The acquisition of vocabulary is arguably the most critical component of successful language learning“, (McCarten, 2007, p.26).

A importância do desenvolvimento lexical é reforçada por Laranjeira (2013, p.14) ao afirmar: “O desenvolvimento do conhecimento lexical assegura uma melhor compreensão do mundo, na medida em que permite melhor organizar e estruturar o pensamento”. Ferreira (2009) refere que “é evidente que o conhecimento vocabular é uma condição essencial à compreensão da leitura”, Ferreira (2009, p.46). O aluno começa por adquirir o vocabulário oral e, quando inicia a aprendizagem da leitura e da escrita, recorre ao vocabulário oral na expectativa de compreender a escrita. Neste contexto, quando uma palavra não faz parte do seu repertório oral e não consegue associar a sua leitura a uma palavra conhecida, não compreende a palavra escrita. A aquisição de um repertório alargado de vocabulário possibilita o reconhecimento imediato das palavras e facilita o ato de ler. Ferreira (2009, p.45) refere os três temas predominantes da análise do National Reading Panel (2000) sobre a compreensão leitora dos quais salientamos: “a compreensão leitora é um processo cognitivo que integra habilidades de nível superior e não pode ser compreendida sem que se examine o papel da aprendizagem e ensino do vocabulário bem como o seu desenvolvimento”. Tal como já outros autores o fizeram e foi referido neste trabalho, Ferreira (2009) salienta a importância da relação da compreensão e do vocabulário e de este a fluência na leitura. Ainda sobre a fluência da leitura, o autor refere que “no início da escolaridade, educadores e professores desenvolvem a fonética e as capacidades de descodificação, simultaneamente com o desenvolvimento do vocabulário e das capacidades de compreensão de textos” Ferreira (2009, p.81).

O vocabulário e a leitura estão interligados. O vocabulário está presente no ensino embora existam preocupações em relação aos momentos específicos dedicados ao tema. Existem trabalhos de investigação sobre o ensino do vocabulário. Depois de recolhermos algumas informações sobre o “vocabulário no ensino” procuramos saber “como se ensina o vocabulário”.

3.2 O Ensino do Vocabulário

Sobre o ensino do vocabulário, Dreyfus (2004, p.3) revela no seu estudo que os professores denunciam a “pobreza” e “escacez” de vocabulário dos alunos e, por outro lado, “proporcionam poucos momentos dedicados ao ensino do vocabulário”. Os resultados da observação do autor sobre o ensino do léxico revelaram três tipos de atividades: a ordenação de palavras “difíceis” de acordo com determinado critério, o diálogo a analogia e o estabelecimento de redes semânticas entre palavras e a aprendizagem do vocabulário de forma transversal e sem atividades específicas Dreyfus (2004, p.7).

Os professores envolvidos no estudo de Laranjeira (2013) identificaram algumas atividades que consideram importantes para o seu desenvolvimento. Referiram a

audição e a leitura de histórias, o pedido de sinónimos e de antónimos e a identificação de áreas vocabulares. Referiram ainda os mapas semânticos que “ajudam a organizar os conceitos num texto” Laranjeira (2013, p.64). A autora observou diferentes práticas relacionadas com o ensino do léxico e recolheu depoimentos dos professores intervenientes. Uma professora “considera importante trabalhar o conhecimento explícito, de modo a melhorar o acesso às aprendizagens, pois quanto melhor for o conhecimento das palavras e o que elas significam, melhor será o acesso às aprendizagens. Refere que se deve recorrer à apetência natural das crianças para jogar com as palavras, pois logo nos primeiros anos de escolaridade todas as crianças gostam de fazer jogos orais e escritos que são muito importantes para o desenvolvimento lexical” Laranjeira (2013, p.64). A atividade aplicada teve início com a “palavra outono” e uma “chuva de ideias” a partir da qual foi construído um “campo lexical” ou “área vocabular”. De acordo com a autora, o vocabulário não foi sistematizado. Numa segunda observação, a autora recolheu da professora a informação de que é importante o desenvolvimento lexical e que “o aumento do capital lexical dos alunos, numa primeira fase, advém de contextos conversacionais ricos, seja em família ou na escola” Laranjeira (2013, p.67). A mesma professora salienta a audição e a leitura de histórias e de textos, o trabalho em sala de aula e os conteúdos da disciplina de estudo do meio, importantes para o desenvolvimento lexical. Considera também importantes as atividades relacionadas com as listas de palavras, as famílias de palavras, os mapas semânticos.

Quivuna (2013) baseou o seu estudo em várias carências relacionadas com a aprendizagem do português como língua não materna e refere a importância de o professor ter uma “sólida formação em Lexicologia Aplicada ao Ensino” (Quivuna, 2013, p.8). O autor atribui a carência de vocabulário dos alunos a “muitos professores de Língua Portuguesa que não conseguem combinar o binómio ensino da escrita - ensino do vocabulário, no ensino-aprendizagem do Português”. O autor salienta a importância de o aluno encontrar estratégias de reflexão que lhe permitam identificar e utilizar as unidades lexicais, saber distinguir entre léxico corrente e léxico da especialidade, aprender vocabulário novo a partir do vocabulário conhecido e enriquecer o vocabulário através da leitura, da escuta e da reflexão sobre as unidades lexicais. Refere ainda a importância de o ensino do léxico ser realizado de forma contextualizada e do ensino do vocabulário ser realizado em “conjuntos organizados segundo critérios semânticos, como é o caso dos campos semânticos, campos lexicais, campos associativos, etc” Quivuna (2013, p.69)

De entre as diferentes estratégias para o ensino do vocabulário, Quivuna (2013, p.90), sugere a correção dos erros escritos e orais dos colegas. Sugere ainda a existência de uma grelha com o registo dos erros. As grelhas poderão ter erros ortográficos ou erros cometidos por troca de palavras, de concordância, de palavras da mesma família, de translineação e de pontuação. salienta a importância de “descrever situações de diversa natureza, onde o vocabulário a utilizar deverá ser selecionado para evitar redundâncias desnecessárias” Quivuna (2013, p.153).

A importância dos diálogos com os quais “são trabalhadas as técnicas como a memorização, a imitação e a repetição” é apontada por (Carrilho, 2015, p.4) que refere também os jogos de pergunta-resposta e a realização a pares.

O uso do dicionário é valorizada por vários autores na aquisição do vocabulário. Neste contexto, a Secretaria de Educação Básica do Brasil, para esclarecer e despertar o interesse para o uso correto do dicionário, publicou o documento “Dicionário em Sala de Aula”, Rangel and Bagno (2006). O documento inclui informações e propostas de atividades que acompanham a distribuição de dicionários pelas esco-

las do país. Os autores do documento definem o dicionário como um conjunto dos vocábulos de uma língua Rangel and Bagno (2006, p.15) e salientam a importância do uso do vocabulário nas diferentes situações de comunicação com a existência de termos comuns e termos usados por tipos específicos de pessoas, de diferentes grupos sociais e até de diferentes regiões. O dicionário é importante para a aprendizagem de novas palavras. No entanto, é fundamental a integração das novas palavras no vocabulário diário. Os autores referem ainda que,

“Por seu projeto lexicográfico, um dicionário pode ser um instrumento bastante valioso para a aquisição de vocabulário e para o ensino aprendizagem da leitura e da escrita”, Rangel and Bagno (2006, p.27).

Por outro lado, Quivuna (2013) reconhece a importância do uso do dicionário como instrumento de consulta e salienta que “a estratégia antiga do ensino do vocabulário através do uso do dicionário e de listas de palavras para memorizar tem que ser ultrapassada, urgentemente” Quivuna (2013, p.123). O autor refere que a pobreza vocabular é refletida nas “dificuldade da leitura, na fraca interpretação e compreensão dos vários tipos de textos e na produção de novos textos redigidos por eles próprios”, Quivuna (2013, p.260).

A leitura de histórias tem um papel importante no desenvolvimento da linguagem oral e escrita e no desenvolvimento do vocabulário. Ouvir histórias “estimula a imaginação e a criatividade. Também permite criar laços, vínculos com o adulto que lê para a criança e possibilita-lhe compreender melhor o meio que a rodeia” Santos (2015, p.4).

“Ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporcionam às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui ainda para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas, mas também os acontecimentos do seu quotidiano.”¹

Além da leitura de histórias, Deparment (2012, p.3), sugere o método ativo de comunicação entre o aluno e o professor, em detrimento do método tradicional baseado no ensino da gramática, para desenvolver o vocabulário. Recomenda ainda a repetição dos exercícios com o uso do novo vocabulário Deparment (2012, p.18). Propõe as atividades de canto, os exercícios de memorização, a declamação de poemas, as dramatizações, as histórias, os gestos e os movimentos e as perguntas e as respostas. Atika (Atika, p.1) refere que o “aprendente” adquire o vocabulário pela interação com os outros, pelo uso da linguagem em diferentes contextos e até enquanto assiste a programas de televisão.

O ensino do vocabulário é uma preocupação dos professores que ensinam a língua não materna. É também objeto de estudo de áreas do conhecimento como as ciências. O conhecimento do vocabulário específico de uma ciência facilita a compreensão de textos complexos e a aquisição do conhecimento.

A pensar nas diferentes formas de aquisição do vocabulário e nas informações recolhidas que apontam para a falta de atividades direcionadas para o ensino explícito do vocabulário no primeiro ciclo, foi realizada uma pesquisa de atividades relacionados com o ensino/aprendizagem do vocabulário.

¹http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt_agost_2016

3.3 Propostas de Atividades

De entre os exercícios relacionados com o alargamento do vocabulário selecionamos aqueles que podem ser adaptados a vários temas e que poderão motivar os alunos. O documento Diversidade Linguística Mateus (2011) propõe exercícios como o exemplo apresentado na fig. 3.1.

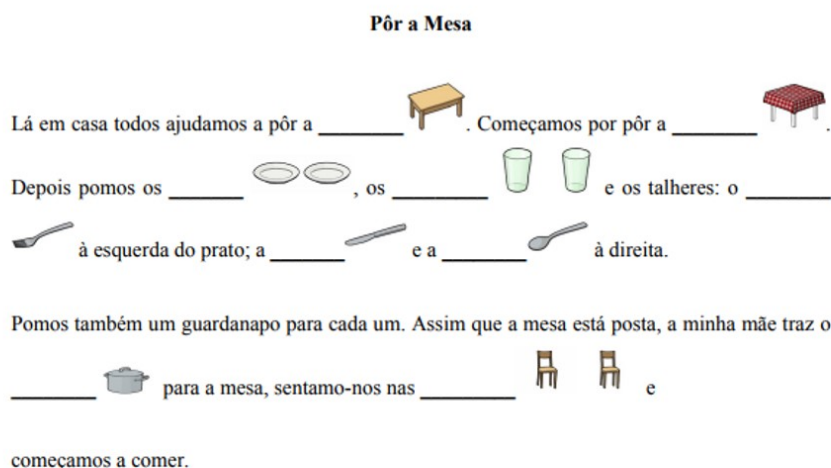


Figura 3.1: Exercício de identificação de palavras

Neste exercício, o aluno identifica palavras relacionadas com a casa. As palavras aparecem integradas num contexto linguístico com imagens. Existem propostas relacionadas com outras áreas temáticas como os animais, as plantas, as profissões.

A organização das palavras “idoso, bebé, jovem, criança e adulto” por categoria lógica é um outro tipo de exercício que leva o aluno a identificar as palavras, a refletir sobre o seu significado e a hierarquizar.

Os exercícios de complemento utilizam espaços que devem ser preenchidos com palavras. O livro de apoio ao aluno, Jogos, Lima (2008, p.9), no módulo da ortografia propõe um exercício de complemento. A atividade consiste em o aluno completar frases com as palavras *hipopótamo*, *holofote*, *hino*, *hábito* e *hiena*. Algumas das palavras podem fazer parte do vocabulário do aluno, como a palavra *hipopótamo*. Outras palavras como *hábito* e *hera* podem ser menos conhecidas e necessitarem de uma explicação ou da consulta do dicionário.

A expansão de frases incentiva os alunos a procurar advérbios, de adjetivos e nomes. Na frase “O Nuno foi para a escola”, quando é pedida a inclusão de um advérbio de tempo, o aluno pode dizer “ontem o Nuno foi para a escola”. A mesma frase, com o advérbio de modo “amanhã” exige a alteração do tempo verbal. O aluno tem de dizer “amanhã o Nuno irá para a escola”.

Outros exercícios propõem uma palavra e pedem a construção de frases que a incluam em vários contextos. A palavra “porta”, na frase “vou abrir a porta”, representa um elemento da casa. Já na frase “a porta é de madeira”, a palavra “porta” está relacionada com o tipo de material com que foi construída. A mesma palavra pode estar relacionada com uma expressão idiomática, “leveí com a porta na cara”.

3.3.1 Procura de palavras desconhecidas

O dicionário é composto por um conjunto organizado de palavras por ordem alfabética e onde é possível encontrar o significado dessas palavras. Além do significado, é possível refletir e contextualizar as palavras. Nesse sentido foi selecionado o exercício apresentado na brochura “O Conhecimento da Língua: o desenvolvimento do conhecimento lexical”, Duarte (2011, p.31), que inclui a atividade “Diário de um Descobridor de Palavras” e está de acordo com o descritor de desempenho “Apropriar-se de novos vocábulos”, Buesco (2015, p.54).

A atividade propõe a construção e a organização de um catálogo de recursos com palavras novas e o seu significado. É escolhido um tema que pode estar relacionado com a área de estudo do meio, da matemática ou com a leitura de uma história. O aluno recebe um texto no qual identifica uma palavra desconhecida. Escreve a palavra na primeira coluna da grelha da fig. 3.1 Duarte (2011, p.31). Na segunda coluna assinala se a palavra é conhecida. Na terceira coluna tenta descobrir o significado da palavra, sem perguntar e sem recorrer ao dicionário. Quando a palavra é desconhecida, o aluno procura o significado no dicionário ou em outro recurso disponibilizado pelo professor e regista-o na quarta coluna. No final, o aluno compara o significado da palavra com a informação que escreveu na coluna anterior.

A palavra e onde a encontrei	Onde já a ouvi ou li antes	Tento adivinhar o que ela quer dizer	O que ela quer dizer	Uso-a numa frase

Figura 3.2: Grelha do registo do vocabulário da proposta da atividade “Diário de um descobridor de palavras” proposta por Duarte (2011, p.31)

Além do dicionário tradicional, os alunos podem também pesquisar o significado das palavras num dicionário on-line. As listas de palavras e o seu significado podem ser registadas na plataforma Padlet². Pode ainda ser realizado um Quiz no Socrative³. Ao longo da atividade, o professor orienta os alunos na procura do significado das palavras no dicionário, ajudando-os a procurar por ordem alfabética e a compreender os sinais que fazem parte do dicionário. O professor ajuda os alunos a acederem ao Padlete e/ou Socrative e explica como deve ser inserida a informação. Por sua vez, os alunos experimentam ferramentas novas, trabalham em equipa e com entreaajuda. A atividade exige uma preparação prévia e cuidada na seleção dos textos. Estes devem ser retirados de obras e terem palavras desconhecidas da maioria dos alunos da turma. Durante a realização da atividade, o professor deve motivar os alunos, elogiando a descoberta do significado das novas palavras e incentivar a continuação da pesquisa. a divulgação dos resultados na plataforma Padlet incentiva os alunos porque, para além de utilizarem o computador a plataforma está

²<https://pt-br.padlet.com>

³<https://www.socrative.com/>

on-line e acessível para mostrar aos familiares. Os alunos podem realizar um Quiz relacionado com o significado de palavras no Socrative. Esta ferramenta permite elaborar perguntas de escolha múltipla, de verdadeiro e falso ou de resposta curta e exige que o aluno saiba ler e escrever. Os Quiz podem depois ser resolvidos pelos colegas da turma.

3.3.2 Comunicação escrita

A planificação de um texto narrativo ativa a memória do vocabulário registado em textos lidos ou produzidos anteriormente e conduz o aluno à organização desses vocábulos durante a recolha de informação. O ato da escrita, por ser complexo, requer do autor, para além da imaginação, um vocabulário alargado e conhecimentos ao nível da construção das frases, da concordância, dos sinónimos e dos antónimos e da estrutura do texto. Faz parte do Programa de Português a produção de textos de tipologias diferentes, a planificação de acordo com a relação, a organização e a hierarquização de ideias. O mesmo programa inclui a revisão de texto “na concordância; tempos verbais; utilização de sinónimos e de pronomes; apresentação gráfica” Buesco (2015, p.12). As Metas Curriculares de Português referem que o aluno deve “escrever pequenos textos, integrando os elementos quem, quando, onde, o quê, como e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão” Buesco (2015, p.60).

Tanto a planificação como a redação de um texto narrativo tem início com a seleção de um tema que pode ser dado pela professora ou escolhido pelo aluno. A escolha das personagens, a localização da ação no espaço e no tempo podem ser selecionados com a ajuda dos pronomes e dos advérbios interrogativos. O pronome interrogativo *quem* ajuda a identificar a personagem principal e as personagens secundárias. A resposta ao advérbio interrogativo *quando* ajuda a localizar a ação no tempo. A ação pode passar-se no passado, no presente ou no futuro. A ação pode decorrer da parte da manhã, da tarde ou da noite. O advérbio interrogativo *onde* ajuda a identificar o lugar que pode ser no campo, na cidade, em casa, no universo. Quando o aluno planifica o texto deve escrever frases sobre os acontecimentos, mesmo que estas não tenham ligação umas com as outras. São ideias soltas que podem ser todas aproveitadas ou selecionadas apenas algumas. O aluno pode também fazer uma lista de palavras relacionadas com o tema. Toda a informação registada vai ser depois organizada, durante a produção do texto.

A redação de um texto pode ser realizada individualmente ou em grupo. Quando o texto é usado o Word ou outro software, um aluno escreve e o outro, ou outros ditam as palavras e supervisionam a ortografia e a pontuação. O treino na escrita de textos proporciona aos alunos o gosto pela escrita e a procura de vocabulário diferente. A ajuda do professor é importante na organização da informação, na procura de vocabulário diversificado e no incentivo à criatividade. A realização de um texto deve ocorrer com uma finalidade específica para que o aluno sinta que realiza algo com uma finalidade específica. Os diferentes tipos de textos ajudam o aluno a procurar e a organizar a informação relacionada com o tema e a alargar o vocabulário.

3.3.3 Associar a imagem à palavra

O site “Cibercursos de Língua Portuguesa”⁴ contém exercícios que promovem o alargamento do vocabulário. A ficha de trabalho sobre os animais ajuda a desenvolver a “Compreensão e expressão” Buesco (2015, p.44) oral. É uma atividade que promove a interdisciplinaridade e pede aos alunos que identifiquem as diferentes partes do corpo das aves e dos mamíferos. Na aula de estudo do meio são exploradas as partes do corpo das diferentes classes de animais.

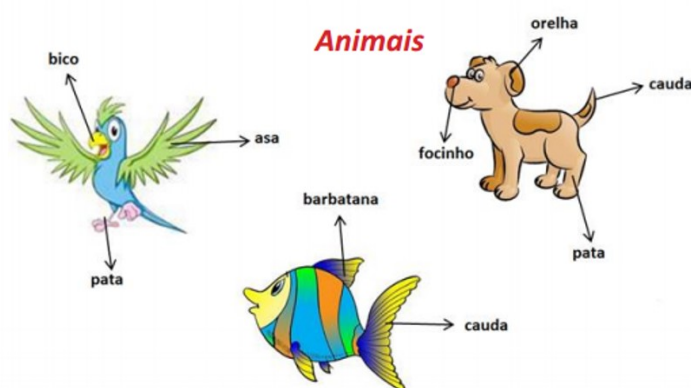


Figura 3.3: Animais⁵

Posteriormente, os alunos recebem uma imagem idêntica à da fig. 3.4. Depois de visualizarem a imagem associam as legendas às partes do corpo e à sua função. Referem que a ave tem a boca em forma de bico, ao contrário do mamífero e a boca do peixe. A ave tem patas e asas para se deslocar, o mamífero têm patas e o peixe desloca-se com a ajuda das barbatanas. Ao comparar os modos de locomoção, os alunos aprendem as palavras “locomoção, deslocação”. Quando falam da alimentação dos diferentes animais aprendem que uns são “herbívoros, carnívoros, omnívoros, granívoros, insetívoros”. Existem animais com o corpo revestido de “penas, pelo, escamas” e há animais que respiram por “pulmões”, outros por “guleras”. As palavras habitat, deserto, aquático, húmido” referem-se a diferentes meios onde vivem diferentes animais.

A atividade prossegue com a recolhe da folha de papel com a fig. 3.4 e a entrega de uma folha idêntica à apresentada inicialmente, sem as legendas. Individualmente, ou em grupo, os alunos devem escrever as palavras que faltam, nos respetivos lugares. No final, comparam a imagem inicial com a que legendaram e dialogam sobre os resultados. O grau de dificuldade da atividade deve ser adequado ao nível etário dos alunos. Para alunos mais novos, o exercício pode ser realizado no quadro interativo através do arrastamento das palavras. Com alunos do terceiro ou do quarto ano, pode ser utilizado o Scratch⁶ e podem realizar um jogo com feedback da resposta.

Os alunos podem também escrever listas de palavras com as características das diferentes classes e/ou com nomes de animais. A atividade pode continuar com a realização de um Quiz no Socrative. O Quiz pode ser preparado pelo professor ou pelos alunos, para que os colegas o realizem.

⁴http://www.cibercursoslp.com/Files/A1-voc_animais1.pdf

⁶<https://scratch.mit.edu/>

3.3.4 Crucigrama

Os *crucigramas* são “jogos ou passatempo em que se deve preencher uma grelha de palavras que se entrecruzam de forma vertical e horizontal”. Os crucigramas podem ser resolvidos através da descodificação de um nome representado por uma imagem ou através de indicações, as pistas. O objetivo do exercício é levar o aluno a escrever os nomes, por exemplo, de objetos, de animais ou de plantas, nos espaços vazios de uma grelha. As palavras são escritas de forma a que cada letra ocupe uma quadrícula. As palavras podem ser escritas em linha, na horizontal ou em coluna, na vertical. Existem letras que podem ser comuns a mais do que uma palavra. No final, não podem restar quadrículas em branco. O aluno pode resolver o desafio com a ajuda dos manuais, do dicionário, do professor, dos colegas ou pode ainda recorrer à Internet. O crucigrama requer que o aluno coloque uma letra em cada quadrícula e escreva as palavras corretas. Os crucigramas têm diferentes níveis de dificuldade e diferentes temas. O crucigrama apresentado na Fig. 3.3 foi retirado do livro Piratinha Moura (1999, p.9) cujos exercícios têm a finalidade de ajudar a “Conhecer o alfabeto, os grafemas”, Buesco (2015, p.45) e os “Valores fonológicos de grafemas, dígrafos e ditongos”, Buesco (2015, p.9).

O exercício apresentado na fig. 3.4 contém imagens de objetos. O aluno tem de identificar os objetos e escrever os respetivos nomes nas quadrículas verticais ou horizontais, de acordo com a posição do desenho. Neste exercício, todas as palavras contêm o dígrafo consonântico < rr >. As palavras correspondentes às imagens são: “tarro, garrafa, gorro, carro, jarra, serrote, ferro, serra, burro, parra, garra, jarro, barrete, barraca e torre”.

① Escreve as palavras com rr.

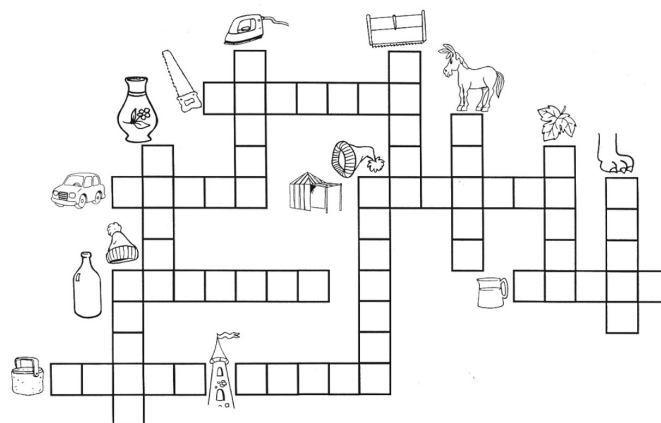


Figura 3.4: Crucigrama Moura (1999, p.9)

O aluno recebe uma folha de papel com o crucigrama. Observa as imagens e escreve os nomes dos objetos, respeitando o número de quadrículas correspondentes à imagem. As palavras e as imagens nem sempre são do conhecimento do aluno. A palavra *tarro* é pouco usual e refere-se a um objeto feito em cortiça que servia para o pastor alentejano transportar os alimentos. A palavra *parra* é o nome da folha da videira. Pode ainda existir dificuldade em identificar a *serra* e o *serrote*. Durante a realização do exercício, o professor deve ajudar o aluno a identificar as palavras novas. A ajuda pode ser direta, através do nome do objeto ou pode entregar uma folha com todas as palavras que o aluno vai eliminando à medida que as escreve. Por exclusão de partes identifica todas as palavras.

Existem programas on-line que permitem que o professor, ou os alunos, construam crucigramas personalizados⁷. O crucigrama permite a interdisciplinaridade. O crucigrama preparado pelo professor está relacionado com o tema que este quer explorar e contém as palavras que pretende que os alunos aprendam. Os alunos consideram o crucigrama um jogo pelo facto de terem de encontrar as palavras com o número de letras igual ao número das quadrículas. Têm também de encontrar o nome do objeto dado por uma imagem ou por pistas.

3.3.5 Sopa de Letras

A *Sopa de Letras* é um jogo que tem como objetivo descobrir palavras ocultas no meio de letras. As palavras podem estar em linha ou em coluna. Em alguns desafios, podem estar na diagonal. Os temas do desafio podem ser variados. Existem páginas da Internet onde o professor pode criar o desafio adequado ao tema que pretende.

O desafio apresentado na fig. 3.5 leva o aluno a procurar nomes de países⁸. Identifica a palavra e rodeia-a ou pinta-a.



Figura 3.5: Sopa de Letras⁹

Através do Google Maps¹⁰ é possível localizar os países e com a ferramenta “Street View” é possível ver as localidades e monumentos icónicos dos diferentes países. Com estas ferramentas, os alunos podem aprender que na Itália existe a Torre de Pisa e que a capital da Itália é Roma. Em simultâneo com a pesquisa, é possível preencher uma tabela com nomes de países, a capital, as cidades mais importantes, a língua, a moeda, e os monumentos icónicos. O vocabulário adquirido durante a atividade permitirá ao aluno falar sobre esses países e realizar pesquisas sobre outros.

Existem vários sites com geradores de sopas de letras onde o professor pode escolher um tema e as palavras que aparecem. Damos o exemplo de um¹¹. Existem exercícios que podem ser resolvidos on-line e outros em papel. Os alunos podem também criar os seus desafios e trocá-los com os colegas. O processo invertido motiva os alunos e ajuda-os e compreenderem o processo de criação da tarefa.

⁷<https://worksheets.theteacherscorner.net/>

⁸http://papeis.blogs.sapo.pt/tag/sopa+de+letras+online_maio_2016

¹⁰<https://www.google.pt/maps/>

¹¹<http://sopadeletras.kokolikoko.com/>

3.3.6 Dominós

O dominó é um jogo tradicional formado por vinte e oito peças. O jogo dominó pode ser adaptado ao ensino e no lugar das pintas são colocadas imagens, palavras ou imagens e palavras. O objetivo do jogo é levar o jogador a juntar igualdades de forma a que fique sem peças mais rapidamente do que o adversário.

O dominó foi adaptado ao ensino e as pintas foram substituídas por imagens e/ou por palavras. Na fig. 3.6 estão representadas seis peças de dominó. Cada peça inclui uma imagem e uma palavra que identifica um outro objeto. O aluno deve juntar as peças que se relacionam, por exemplo, a palavra *quadro* fica junto da imagem do quadro; a palavra *agrafador* fica junto da imagem do agramador.



Figura 3.6: Exemplo de Dominó¹²

Ao procurar a peça adequada para continuar o jogo, o aluno lê as palavras e identifica os objetos. O contacto com objetos diferentes obriga-o a aprender o nome e a associar o nome ao objeto. De uma forma lúdica e em parceria com os colegas, o aluno aprende palavras novas. Os temas podem ser variados e de acordo com a matéria que deve ser ensinada. Existem dominós com letras, com nomes de objetos, com frações, entre outros. O dominó representado na fig. 3.6 tem imagens e palavras de variados temas. Durante a realização do jogo é possível que existam objetos e/ou palavras desconhecidas dos alunos. As imagens que são desconhecidas do grupo que está a jogar podem ser mostrada aos restantes grupos para tentar identificá-las. Se todos os alunos desconhecem o objeto, cabe ao professor identificá-lo e descrevê-lo. Quanto às palavras desconhecidas, o professor pode optar por perguntar ao grupo-turma o significado ou pedir aos alunos que procurem o significado no dicionário.

Os dominós podem ser personalizados e adequados a cada matéria e pode ser construído pelo professor ou pelos alunos, com os seus desenhos ou com imagens recolhidas de livros ou de panfletos tendo como objetivo do alargamento o vocabulário e a realização de aprendizagens significativas.

3.3.7 Dicionário

Existem diferentes tipos de dicionários adequados ao uso escolar e aos alunos que frequentam o primeiro ciclo. A consulta do dicionário requer o conhecimento dos padrões usados na apresentação e o conhecimento das siglas e abreviaturas. Os dicionários de pequenas dimensões incluem uma seleção de palavras e informação pouco detalhada. Os dicionários ilustrados explicam o significado das palavras através de ilustrações. Existem ainda os dicionários online como a Infopédia¹³. Os alunos podem ainda construir o seu próprio dicionário.

Rangel (2006) considera que “...um dicionário pode ser um instrumento bastante valioso para a aquisição de vocabulário”, Rangel and Bagno (2006, p.27). De entre as propostas de atividades do documento, destaco a “Com Certeza ou com Dúvida”.

Os autores, acima referido, propõem que o professor prepare uma lista de 10 a 15 palavras que habitualmente os alunos escrevem com erro ou pronunciam de forma incorreta. O professor entrega uma folha com uma grelha dividida em duas colunas, (fig. 3.7). Numa das colunas registam as palavras que consideram que escrevem corretamente e na segunda coluna registam as palavras que têm dúvidas. Quando o professor dita as palavras, os alunos devem escrever na respetiva coluna. Depois de todas as palavras estarem escritas comparam os resultados com um colega. Se existirem palavras escritas de forma diferente devem consultar o dicionário para verificarem a forma correta.

COM CERTEZA	COM DÚVIDA
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Dicionários em Sala de Aula 

Figura 3.7: Com Certeza e com Dúvida, Rangel and Bagno (2006, p.27)

A atividade promove o recurso ao conhecimento das regras ortográficas. Incentiva os alunos a procurarem as palavras no dicionário para confirmarem se as escreveram corretamente, a lerem o significado e a retirarem o mais adequado à situação.

A pesquisa no dicionário pode ser realizada individualmente ou em grupo. A procura de palavras novas em documentos envolve o conhecimento da ordem alfabética, a compreensão de palavras para entender a explicação do significado, que nem sempre é apresentada com um sinónimo e a seleção do significado adequado ao contexto.

Existem diferentes dicionários on-line. A Porto Editora começou por lançar uma “Diciopédia” e tem hoje a Infopédia¹⁴, um dicionário acessível a todos.

¹³https://www.infopedia.pt/_agosto_2016

¹⁴<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/>

3.3.8 O Jogo da Forca

Estão disponíveis, online, diversos jogos educativos que contribuem para a aprendizagem do vocabulário português. O “Jogo da Forca” é um jogo que apresenta uma linha de traços que devem ser preenchidos com as letras de uma palavra. Quando o jogador completa a linha aparece a palavra completa e o jogador ganha o jogo. De cada vez que o jogador não acerta numa letra, é desenhada uma parte do corpo do enforcado. O jogador ganha se não concluir o desenho do enforcado.

Num dos jogos da força do Instituto Camões¹⁵, o jogador deve tentar descobrir nomes de instrumentos musicais. Para descobrir o nome *bombo* clica em cima de uma letra do alfabeto. Se clicar na letra < A >, como esta não faz parte da palavra, surge na força uma cabeça. Quando clica na letra < O > surgem todas as letras < O > que existem na palavra. Quando o jogador não completa a palavra surge na força um enforcado.

O jogo da força pode ser jogado na mesa. As regras são as mesmas muda apenas o suporte que passa de digital para o papel ou até o quadro. À medida que o adversário erra na escolha de uma letra, o colega desenha no papel uma das partes da força.

De uma forma lúdica, o aluno aprende conceitos e palavras novas. A preparação da atividade envolve a seleção do meio da realização do jogo, em papel, on-line ou uns grupos on-line e outros em papel. O professor deve fazer uma explicação das regras do jogo e selecionar as palavras que pretende que os alunos utilizem durante o jogo. As palavras podem ser selecionadas pelos alunos, com a supervisão do professor.

3.3.9 Aplicar os princípios de cortesia

O Programa de Português contém o descritor de desempenho “Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; respeitar o princípio de cortesia”, Buesco (2015, p.44). O aluno deve conhecer e saber aplicar o vocabulário *com licença, se faz favor, bom dia, boa tarde, boa noite, olá, obrigada(o)*.

A atividade tem início com a distribuição de cartões com as palavras *bom dia, boa tarde, boa noite, com licença, desculpe, até logo*, por grupos de dois alunos. A pensar nos alunos que ainda não sabem ler, os cartões contêm imagens relacionadas com as palavras. Depois de lerem as palavras, o grupo de alunos que possui o cartão com a expressão *Bom dia* dirige-se a um local da sala de aula e dramatiza a saudação *bom dia*. O professor pede ao grupo uma frase que inclua a expressão *bom dia*. Poderão surgir as frases: *Olá, bom dia! Bom dia, amigo! Bom dia, senhor Manuel! Bom dia e até logo! Desejo-te um bom dia!*. É aplicado o mesmo procedimento a todas as palavras ou expressões existentes nos cartões.

A utilização dos princípios de cortesia ajuda o aluno a adequar o vocabulário à situação. É habitual o aluno dirigir-se a um funcionário para pedir giz e dizer “giz”. O aluno considera que a utilização da palavra *giz* é suficiente para que o funcionário entenda o que pretende. O aluno aprende a dizer: *Dá-me giz, se faz favor, Pode dar-me giz, se faz favor*.

Através desta atividade os alunos partilham o vocabulário que conhecem. Os alunos que têm conhecem mais palavras relacionadas com o tema vão partilhá-las com os colegas e estes vão usá-las, durante a atividade e existe a possibilidade de as aplicarem em situações futuras.

¹⁵http://cvc.instituto-camoes.pt/jogoemlinha/forca/instrumentos_musicais.htm

3.3.10 Leitura e questionário

As obras literárias são fontes de vocabulário. O hábito de ouvir ou ler histórias de forma recreativa é “uma excelente estratégia para desenvolver todo um conjunto vasto de outras literacias... e a uma melhoria significativa de saberes que permitem ao leitor fazer novas aprendizagens, desenvolver uma atitude crítica e reflexiva perante o mundo Ramos (2015, p.8). A atitude crítica e reflexiva ajuda aluno a pensar sobre o conteúdo das mensagens. Quando produz um discurso procura o vocabulário adequado. No Programa e Metas Curriculares de Português existem obras de referência. A obra “Corre, Corre Cabacinha” de Vieira (1991) está incluída na lista das obras indicadas para o primeiro ciclo que foi escolhida para apresentar a atividade descrita.

O professor lê a história para todos os alunos. No final dialogam sobre as personagens, a localização no espaço e no tempo, o móbil da ação e as interferências. No final, um aluno recebe uma folha com três perguntas que faz a três colegas diferentes: “O lobo tomou banho?” “A velhinha tinha os olhos pintados?” “O lobo tinha filhos?”

As personagens *lobo e velhinha* pertencem à história. A história não fala sobre o banho do lobo, dos filhos do lobo, nem dos olhos pintados da velhinha. As perguntas devem provocar admiração nos alunos e reflexão sobre o conteúdo da história.

Os alunos devem procurar na história palavras desconhecidas e procurar o significado no dicionário. Quando o grupo-turma é composto por crianças que ainda não sabem ler, o professor deve utilizar imagens para os alunos construírem, oralmente, frases sobre as mesmas e adjetivarem os objetos. As palavras devem ser escritas pelo professor num local visível por todos e com as imagens associadas.

A ferramenta “Socrative” pode ser utilizada pelo professor ou pelos alunos para criar um Quiz sobre o conteúdo da história ou sobre o vocabulário. Na elaboração das perguntas de escolha múltipla, o professor pode incluir palavras que não aparecem na história e que suscitam a curiosidade dos alunos.

3.3.11 Palavras novas

No vocabulário relacionado com a família, a falta de conhecimento de algumas palavras dificulta o preenchimento da árvore genealógica. Atualmente as árvores genealógicas são mais complexas porque, em muitas famílias existe o “enteado”, a “madrasta” e o “padrasto”. Algumas crianças desconhecem os graus de parentesco como o primo e o sobrinho. Nesta atividade os alunos devem levar para a escola fotos de familiares e apresentá-los aos colegas. Durante a apresentação dos familiares dizem o seu grau de parentesco em relação a cada familiar. Com as fotos constroem a sua árvore genealógica. Habitualmente os alunos levam fotos dos parentes mais próximos. Para completar a árvore, desenham os elementos dos quais não têm fotos e escrevem os respetivos grau de parentesco. No final da atividade é selecionada uma das árvores genealógicas para ser apresentada a todo o grupo-turma.

Na identificação da geração formada pelos avós existem os avós paternos e avós maternos. Existe também uma geração formada pelos bisavós. Os pais e os tios pertencem a uma outra geração que estão ligados aos avós e aos primos que são filhos dos tios e tias. É frequente os alunos não incluírem os familiares falecidos. Neste caso, são informados que também esses familiares fizeram parte da família.

3.4 O Vocabulário e as TIC

As TIC coabitam nas escolas com os métodos de ensino mais tradicionais. A teoria construtivista tornou-se uma “conceção dominante no terreno educativo encontrando grande apoio nos ambientes académicos, particularmente relacionados com as Ciências da Educação” Bidarra and Festas (2005, p.175). No entanto, segundo Bidarra (2005) a teoria não comporta orientações definidas quanto às estratégias e práticas a adotar no sistema educativo. Sabe-se, no entanto, que a teoria construtivista defende uma aprendizagem centrada no aluno de forma a que este realize aprendizagens significativas. O aluno constrói o conhecimento e aprende quando o conteúdo faz sentido para ele.

A teoria construtivista define o indivíduo como uma “construção própria que vai se produzindo dia a dia” Carretero (1997b, p.10). É uma teoria associada à metodologia ativa e à flipped classroom com base no trabalho de grupo, a realização de projetos e a utilização das TIC na construção do conhecimento do aluno. Este, aprende com a realização de uma sucessão de descobertas em contexto colaborativo, com a partilha de informação e com a associação do novo conhecimento ao conhecimento já adquirido. O paradigma construtivista centra-se no e para o aluno e teve relevância somente a partir das teorias de Piaget, Vigotsky, Ausubel e da actual Psicologia Cognitiva. As teorias construtivistas defendem que o indivíduo é o resultado de uma construção diária que abrange tanto os aspetos cognitivos como os sociais, uma vez que o indivíduo se vai desenvolvendo à medida que cresce e aprende, sendo a aprendizagem um fator determinante no seu desenvolvimento.

As “classes construtivistas” requerem do professor a criação de ambientes inovadores de aprendizagem. São organizadas informações em torno de problemas conceituais sobre os quais se realizam perguntas e criam situações discrepantes para motivar os alunos e para que estes se debrucem sobre uma ideia no todo e não em partes, para tornar mais motivadora a discussão. “A sala de aula, neste modelo, é vista como uma mini sociedade, uma comunidade de aprendizes engajados em actividade, discurso e reflexão. O professor é um facilitador e os alunos assumem a posse das ideias. De facto, a autonomia, a reciprocidade mútua das relações sociais e a sua potencialização tornam-se metas desejadas” Fosnot (1998, p.10). O professor oferece aos estudantes oportunidades e incentivos para construir a aprendizagem. O aluno constrói a aprendizagem quando responde a uma questão, explica um conceito, esboça um fluxograma, um diagrama, um gráfico, uma linha do tempo, um esquema, um mapa de conceitos, resolve um problema curto, traça um esboço de uma solução para um problema mais longo, prevê ou interpreta um resultado de uma experimentação, faz uma crítica relativa a um texto, a um relatório, a um artigo, a uma notícia, participa numa chuva de ideias, entre outras tarefas em que está envolvido. São várias as atividades que proporcionam a a construção do conhecimento, de entre eles salientamos a pesquisa de informação, a resolução de problemas, as perguntas e respostas, as simulações, os jogos, as dramatizações, os debates, as tarefas em grupo, o desenvolvimento de projetos e a construção de histórias.

De acordo com Carretero (1997), “um aluno que tenha mais oportunidades de aprender que outro, não só adquirirá mais informação mas também alcançará um melhor desenvolvimento cognitivo”. Vigotsky considera que o desenvolvimento é condicionado pela aprendizagem e que esta deve ser realizada em contexto social e não individual porque “todos os processos psicológicos superiores (comunicação, linguagem, raciocínio, etc.) são adquiridos, primeiro, num contexto social e, depois, se internalizam” (Carretero, 1997a, p.13). Segundo Ausubel, o aluno tem de

compreender para poder aprender e para resultar em aprendizagens significativas “a aprendizagem deve ser uma actividade significativa para a pessoa que aprende e tal significação está directamente relacionada com a existência de relações entre o conhecimento novo e o que o aluno não pode estruturar, formando um todo relacionado” Carretero (1997a, p.16). Os conhecimentos novos são alicerçados nos conhecimentos anteriores.

A metodologia baseada na “flipper classroom”, pressupõe uma maior interação do professor com os alunos. O professor orienta e prepara as tarefas que o aluno realiza. O aluno aprende ao seu ritmo. Pode aprender em casa enquanto assiste a um vídeo preparado pelo professor Milman (2012, p.85). Permite um envolvimento dos pais no processo de aprendizagem. A grande dependência da tecnologia pode comprometer o processo porque há famílias que ainda não têm acesso às TIC e famílias que não reúnem as condições necessárias para criar um ambiente de aprendizagem em casa. Na sala de aula, o tempo é destinada ao trabalho colaborativo, à consolidação dos conteúdo e à reflexão conjunta entre aluno e professor.

Numa perspetiva construtivista, é possível utilizar algumas “ferramentas” interativas para ajudar a alargar o vocabulário.

3.4.1 Padlet

O Padlet¹⁶ é um “quadro” que permite o registo e a partilha de informação. Possibilita a escrita e a inserção de imagens. Está direccionado para alunos a partir do segundo ciclo. Pode ser aplicado aos alunos do primeiro ciclo, em diferentes atividades nomeadamente, no alargamento do vocabulário. A identificação de um problema e a recolha de informação para a resolução desse problema tem por base a teoria construtivista. As “ferramentas” utilizadas para a divulgação das conclusões e as posteriores atualizações podem variar.

- Bandeira de Portugal

Reconhecer a bandeira de Portugal como um símbolo nacional faz parte do programa de estudo do meio do quarto ano ME (1991, p.114). A partir deste conteúdo, foi criada uma atividade que começa com a apresentação da bandeira de Portugal e a discussão sobre as cores e os diferentes elementos que compõem a bandeira. Após a troca de informações entre todos os elementos da turma, passa-se à explicação da atividade. A turma é dividida em grupos. Cada grupo acede ao Padlet e insere uma imagem da bandeira de Bandeira de Portugal. No mesmo quadro escreve os nomes dos símbolos da bandeira. Numa segunda fase, verifica se identificou todos os símbolos e pesquisa na Internet os que faltam. Pode pesquisar também nos manuais escolares ou em livros da biblioteca escolar. Após a publicação de todos os trabalhos, cada grupo lê e escreve um comentário sobre um dos trabalhos dos restantes grupos. No final, os alunos apresentam o trabalho à turma e comparam as suas informações com as dos outros grupos. A informação pode ser atualizado em qualquer momento e o aluno pode aceder à plataforma em outro lugar.

O Padlet é uma ferramenta que permite a interdisciplinaridade e envolve os alunos.

Esta ferramenta pode ser utilizada na realização de listas de palavras sobre um tema, famílias de palavras e áreas vocabulares.

¹⁶<https://padlet.com/my/dashboard>

3.4.2 QR CODE

O QR code é um código de barras de resposta rápida. O utilizador instala uma aplicação no telemóvel ou no tablet e esta faz a leitura do QR. No ensino, o professor pode criar um QR para o aluno realizar trabalhos fora da sala de aula, para realizar uma pesquisa sobre um tema do currículo ou para responder a um questionário interativo.

A atividade apresentada está relacionada com a identificação de instrumentos musicais. O professor seleciona sítios da Internet com imagens de instrumentos musicais e gera os diferentes QR code¹⁷. Os códigos são passados para o formato de papel e dispersos no espaço exterior da escola.

- Instrumentos Musicais

A atividade tem início com a explicação do QR. Os alunos têm a aplicação instalada no telemóvel ou no tablet. A turma é dividida em grupos. No espaço exterior da escola estão afixados cartões com QR, tal como o que está na fig. 3.8. O tema de cada QR está relacionado com um tipo de instrumentos musicais. O objetivo da tarefa é descobrir um QR, fazer a leitura e identificar o instrumento de cada QR. Quando os alunos não conseguem identificar os instrumentos musicais podem pesquisar na Internet ou em livros da biblioteca escolar.



Figura 3.8: QR Code

O professor deve preparar cuidadosamente a atividade de modo a que os instrumentos sejam bem visíveis e promovam a pesquisa. Para tal, deve selecionar instrumentos musicais pouco conhecidos dos alunos e indicar os sites onde existe a identificação desses instrumentos. Os alunos que têm mais dificuldade devem ser incentivados para levarem a tarefa até ao fim.

Os nomes e as imagens dos instrumentos musicais podem ser publicados numa página do Pdlet, num blogue ou numa folha que é afixada na parede da sala de aula.

3.4.3 Plickers

A ferramenta Plikers¹⁸ permite recolher dados relativos aos conhecimentos dos alunos, em tempo real. O professor introduz os dados relativos a cada aluno e

¹⁷<http://www.qr-code-generator.com/>

¹⁸<https://www.plickers.com/>

as questões em: <https://www.plickers.com/library>. Posteriormente, através de uma aplicação instalada num dispositivo móvel que digitaliza o “Standard Plickers Card” (ver fig. 3.9), são recolhidos os dados relativos às respostas de todos os alunos.

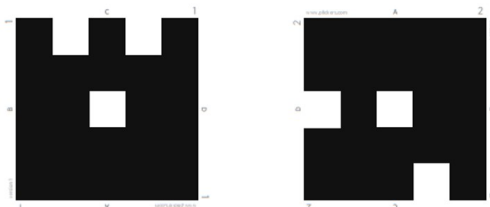


Figura 3.9: Plickers Cards

- Palavras da mesma Família

A atividade tem início com uma explicação. Cada resposta é dada com o cartão na posição da letra correspondente à resposta correta. No caso da resposta certa ser a correspondente à letra “C”, o cartão deve ser mostrado na posição que tem a letra “C”. Depois da explicação dada, é apresentado o tema, as palavras da família de “florida”. As questões podem ser múltipla escolha ou de verdadeiro e falso. Para esta atividade optou-se pelas questões de verdadeiro e falso. Para este tipo de resposta os alunos utilizam apenas as letras “A” e “B” que constam nos cartões. No fim da atividade, os alunos veem a pontuação e corrigem as respostas erradas.

3.4.4 Biteable

Biteable¹⁹ é uma ferramenta que permite fazer vídeos e/ou apresentações e compartilhá-los. O professor acede à plataforma e os alunos, através de um conjunto de slides, registam o conhecimento para ser apresentado aos colegas.

Relacionado com o vocabulário, é possível escolher palavras consideradas difíceis registá-las e escrever o significado. Desta forma, os alunos aprendem palavras novas e o seu significado. A apresentação do vídeo aos colegas motiva o aperfeiçoamento na pesquisa e torna a tarefa mais desafiante.



Figura 3.10: Palavras difíceis²⁰

¹⁹<https://biteable.com/>

3.5 Avaliação do Vocabulário

A avaliação é um processo complexo. Enquanto professora reconheço a falta de ferramentas e de formação no domínio da avaliação. Os exames nacionais e as provas de aferição têm funcionado como guiões de avaliação e as ações de formação relacionadas com a correção das provas nacionais funcionam como verdadeiras ações de formação direcionadas para a avaliação dos alunos.

A aferição da aquisição do vocabulário requer uma avaliação. O estudo de Laranjeira (2013, p.80) revela que os professores sentiram uma lacuna na formação relativamente aos meios de monitorização do léxico. Por outro lado, o vocabulário é avaliado na correção, adequação e variedade nos textos escritos pelos alunos, no relato de histórias e na produção oral. O vocabulário é também avaliado em todos os exercícios de escrita. Temos como exemplo a escrita dos sinónimos e dos antónimos, a escrita de palavras da mesma família, as listas de palavras e os mapas semânticos.

Velasquez (2007, p.90) atribui a dificuldade em avaliar o vocabulário às “diferentes definições do que constitui uma palavra e/ou pelos métodos utilizados para construir os instrumentos de avaliação”. Relativamente às palavras, um radical pode originar várias palavras. A mesma palavra pode ter vários significados. Esta diversidade de palavras constitui, para o autor, uma dificuldade no processo de avaliação do vocabulário. O autor salienta também, a dificuldade na escolha do tipo de teste a aplicar. Em todos os testes, o autor, encontrou falta de rigor na sua realização devido a fatores estratégicos tais como responder sempre “sim” às perguntas ou assinalar sempre a primeira resposta.

A construção de instrumentos de avaliação é atribuída aos professores. Na publicação sobre o desenvolvimento linguístico, Costa (2010) refere que

“O docente deve encontrar meios de diagnosticar as áreas de dificuldade dos seus alunos para poder investir mais nessas áreas e funcionar como um agente que se apoia no conhecimento implícito para potenciar o desenvolvimento de novo conhecimento” Costa (2011, p.10).

O autor acima referido remete para o professor a construção dos instrumentos de avaliação diagnóstica e refere algumas dificuldades dos alunos ao nível do conhecimento dos conectores tais como *ainda que*, *mas* e dos “pronomes em contexto mesoclítico”, Costa (2011, p.10), como *far-se-á*, *ver-te-ei* e a importância do ensino explícito dos conectores.

Ao longo do ano os alunos são avaliados na oralidade, na leitura, na escrita e na Gramática. A avaliação é habitualmente realizada através de provas escritas. Para avaliar a compreensão oral, os alunos escutam um texto e responde por escrito. As perguntas estão também gravadas. A leitura é avaliada com a leitura de um texto, por parte do aluno. O texto pode ser do tipo narrativo, descritivo, instrucional, ou outro. A compreensão da leitura é avaliada através de perguntas-respostas. As perguntas podem ser de ordenação, de complemento, de verdadeiro e falso, de escolha múltipla ou de resposta aberta. A redação de um texto serve para avaliar a escrita. O texto obedece a a um tema dado e a uma planificação, elaborada pelo aluno. O texto é avaliado na tipologia, no tema, na coerência, na pertinência da informação, na estrutura, na coesão, na morfologia, na sintaxe, no reportório vocabular e na ortografia. A gramática é avaliada nos sinais de pontuação, na variação em género e número, na divisão silábica, entre outros conteúdos, dos que constam no Programa e de acordo com o ano de escolaridade.

Relativamente ao vocabulário, tal como ainda não existe a tradição da realização de um ensino planificado do vocabulário, “não existe, nas escolas portuguesas, uma tradição de avaliação do vocabulário”, Fernandes (2004, p.23).

Capítulo 4

Atividade Profissional

A atividade de um professor pode ser condicionado por vários fatores, entre eles, o meio em que a escola está inserida, a tipologia do edifício escolar e a turma que foi atribuída ao professor. Ribeiro (2007), no seu estudo de caso sobre o “bullyng”, refere os fatores ambientais como determinantes “na deterioração da qualidade das condições de vida de um ser humano” (Ribeiro, 2007, p.25). As escolas inseridas em meios urbanos e em grandes aglomerados habitacionais, estão mais sujeitas às influências dos meios ambientais deteriorados. Por outro lado, as escolas inseridas em meios não urbanos e com baixa densidade populacional são normalmente de menores dimensões e estão inseridas em meios calmos e familiares.

Independentemente do meio em que a escola está inserida, a tipologia do edifício escolar pode também condicionar o trabalho do professor. As escolas de pequenas e médias dimensões proporcionam um ambiente familiar onde todos se conhecem e ajudam. São, normalmente procuradas por pais que querem retirar os filhos das grandes concentrações de alunos e preferem escolas “mais calmas” onde alunos, professores e assistentes operacionais se conhecem.

Os modelos de construção das escolas do primeiro ciclo variam de acordo com a época em que foram edificadas. Existem as escolas dos “Planos Centenários” as “Adões Bermudes” as escolas P3 e as escolas mais recentes, com linhas direitas e de maiores dimensões. As escolas P3, na sua forma original (caracterizadas na secção seguinte) foram projetadas para uma metodologia diferente da do ensino tradicional. Ao contrário de salas de aula fechadas, possuíam espaços abertos para que alunos das diferentes turmas e os professores pudesse circular e realizar trabalhos em comum. Alguns professores colocados nestas escolas adaptaram-se à metodologia e outros adaptaram os espaços à sua prática e “fecharam-nos”, com armários. Atualmente existe um reduzido número de escolas que ainda utiliza a metodologia adequada às escolas P3. No distrito de Faro a escola E.B.1 de Alto de Rodes¹ é uma das escolas que ainda funciona com os princípios da escola P3.

Existem ainda vários fatores que podem condicionar o trabalho do professor e interferir no sucesso educativo dos alunos: a motivação para as aprendizagens e o interesse dos alunos em frequentar a escola; o nível de educação dos pais e o valor que atribuem à escolaridade e ao sucesso dos filhos; a capacidade de os pais ajudarem os filhos a aprender; as condições em que o aluno pode estudar, em casa; o encorajamento ao estudo, dados pelos pais.

A idade dos alunos, a maturidade ou imaturidade, o número de retenções e o meio sócio-económico e cultural são também fatores que condicionam as aprendizagens e influenciam o trabalho do professor. Por esta razão, no início de cada ano

¹http://apaisaltorodes.blogspot.pt/_agosto_2016

letivo, os professores caracterizam a turma através de informações dadas pelos pais das crianças e aplicam atividades que avaliam as competências dos alunos. O resultado da análise dos elementos fornecidos pelos pais e dos elementos recolhidos pela avaliação diagnóstica fornecem elementos que ajudam o professor a planificar e a adequar as atividades às características e interesses dos alunos.

O ano letivo 2013/2014 e o trabalho realizado com um grupo de vinte e seis alunos do primeiro ano da escola E.B.1 de Vale de Carneiros, em Faro, foi escolhido para descrever um período da atividade profissional da autora do relatório. A escolha recaiu nesta turma devido às características dos alunos e aos resultados obtidos. O grupo-turma incluía alunos com dificuldades de aprendizagem e com comportamentos disruptivos. Os pais dos alunos eram pouco colaborativos. Existiam indicadores que apontavam para um reduzido sucesso educativo que foi contrariado com o resultado final, com mais de noventa por cento de sucesso.

O enquadramento da atividade profissional está dividida em secções. A primeira secção é dedicada à caracterização da escola e à descrição do edifício de tipologia P3. Na segunda secção é caracterizado o meio urbano em que a escola está inserida. A caracterização da turma oferece elementos para a elaboração do projeto de turma, influencia as opções metodológicas e ajuda a compreender as opções realizadas e os resultados iniciais e finais dos alunos e encontra-se na terceira secção. Existe uma quarta secção dedicada aos documentos que contêm os conteúdos e as metas que os alunos devem atingir no final de cada ano letivo e orientam o professor na condução do currículo.

Existe ainda uma secção dedicada à descrição de uma seleção de atividades realizadas com os alunos que os ajudaram a realizar aprendizagens relacionadas com diferentes conteúdos e a alargar e a adequar o vocabulário. A última secção é dedicada à análise dos resultados escolares do grupo de alunos que realizou as atividades. Esta análise foca-se nas diferentes competências e metas do português e inclui o vocabulário numa perspetiva transversal aos diferentes domínios do português e às restantes disciplinas.

4.1 Caracterização da Escola

A escola E.B. 1 de Vale de Carneiros é uma das escolas do Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa situado no concelho de Faro. Este Agrupamento é formado pelas seguintes escolas:

- Escola Secundária Pinheiro e Rosa
- Escola E.B. 2,3 Neves Júnior
- Escola E.B. 2,3 Poeta Emiliano da Costa
- Escola E.B. 1 de Vale de Carneiros
- Escola E.B.1 de Estoi
- Escola J.I./E.B. 1 da Lejana
- Escola J.I./E.B.1 da Conceição
- Escola J.I./E.B. 1 de Santa Bárbara de Nexe
- Escola J.I./E.B.1 da Bordeira

As diferentes escolas do Agrupamento distribuem-se entre a periferia norte/poente de Faro e as áreas rurais, a norte (fig. 4.1). Devido aos diferentes meios em que estão inseridas e à população que as frequenta, cada escola representa uma realidade diferente e única.

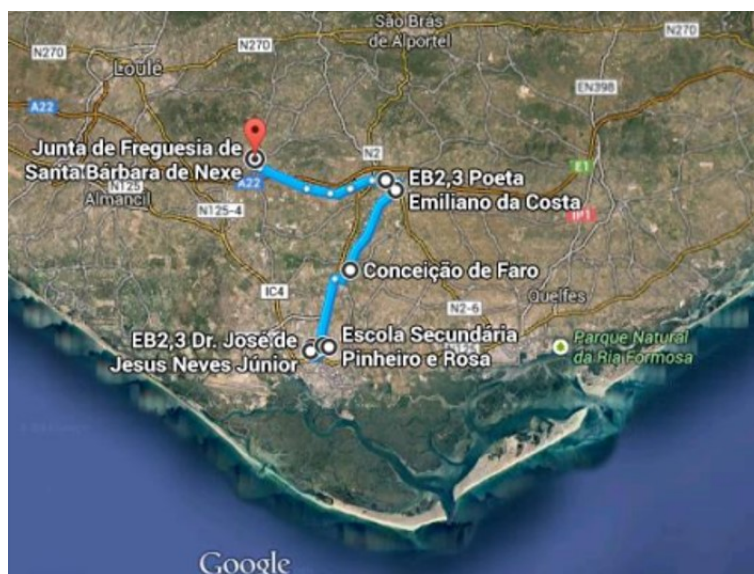


Figura 4.1: Georeferenciação das Escolas do Agrupamento Pinheiro e Rosa

O parque escolar português é representativo de diferentes épocas de construção de edifícios escolares. As diferentes escolas do primeiro ciclo do Agrupamento Pinheiro e Rosa são também representativas das diferentes épocas. Três escolas funcionam em edifícios que obedecem ao Plano dos Centenários², a tipologia das escolas primárias construídas até aos anos 70. Trata-se de um modelo tipificado e, em parte adaptado às condições locais. Duas escolas foram construídas a partir de 2006 e têm uma arquitetura moderna com linhas diretas e espaços amplos. São escolas que preparadas para receberem a educação pré-escolar e têm ginásios e refeitórios.

A escola de Vale de Carneiros, inicialmente obedecia à tipologia P3, Carvalho (2013, p.163). As salas de aula eram abertas, sem portas para permitir a fácil circulação entre os espaços. A ideia subjacente ao projeto P3 assentava na renovação pedagógica. Na época, procurava-se encorajar a comunicação entre alunos e professores, o trabalho dos professores em equipa e a aprendizagem centrada no aluno. As escolas possuíam também um espaço polivalente, cuja função era promover a socialização entre alunos, professores, pessoal auxiliar e encarregados de educação. Vários fatores contribuíram para que o modelo P3 gerasse polémica no nosso país sendo um deles a adoção do método de ensino mais tradicional. Os professores mais tradicionais passaram a colocar armários para fechar as salas. Tentavam isolar os espaços mas não conseguiam isolar o som. Sensíveis a esta problemática, muitas autarquias fizeram intervenções e transformaram os espaços abertos em salas fechadas. A escola de Vale de Carneiros (fig. 4.2) foi remodelada e as salas foram fechadas. Da planta inicial permaneceu o polivalente e o refeitório. Após a intervenção, foi criada uma biblioteca escolar.

A escola tem dez salas de aula e é frequentada por cerca de 250 alunos do primeiro ciclo. Na escola trabalham dez professores com turma atribuída e um professor do

²https://pt.wikipedia.org/wiki/Plano_dos_Centenários_agosto_2016



Figura 4.2: Escola E.B. 1 de Vale de Carneiros

apoio educativo, a tempo inteiro. Periodicamente, deslocam-se à escola técnicos especializados em terapias diferenciadas e um psicólogo. Na escola trabalham três assistentes operacionais, uma cozinheira e duas auxiliares da cozinha. A maioria dos alunos almoçam na escola. O refeitório é concessionado a uma empresa. A escola não controla, mas supervisiona as refeições dos alunos.

No final das aulas, os alunos, frequentam atividades de enriquecimento curricular (AEC) com atividades de Expressão Física e Motora, Inglês, Ciências e Atividade Lúdica e Expressiva. A Biblioteca é utilizada pelos alunos para requisição de livros e como espaço de leitura, nas horas do intervalo da manhã e na hora do almoço. Os professores utilizam a Biblioteca para dinamizar atividades com os alunos e/ou com a professora bibliotecária. Há encarregados de educação que, no final do dia, se deslocam à Biblioteca e leem livros com os filhos.

A escola não tem a valência da educação pré-escolar. É uma escola muito procurada pelos bons resultados que evidencia na avaliação externa.

4.2 Caracterização do Meio

A escola de Vale de Carneiros serve uma população que habita a zona envolvente e recebe também alunos provenientes de outras zonas e de outros meios, alunos provenientes de famílias que trabalham na área de influência da escola.

O ambiente em que a escola está inserida é urbano e calmo. Os alunos são muito apoiados pelos pais e, um elevado número de alunos frequenta aulas de apoio, fora da escola. Um elevado número de pais atribui valor à escola e à educação dos filhos. As crianças são encorajadas a estudar, pelas famílias. A maioria dos alunos que frequentam a escola têm condições para estudar, mesmo os mais carenciados.

Um dos constrangimentos para a realização de visitas de estudo é o transporte, a localização da escola de Vale de Carneiros permite que os alunos se desloquem a pé ao centro da cidade e tenham acesso aos locais de herança social, cultural e de manifestações artísticas.

4.3 Caracterização da Turma

A caracterização da turma fornece elementos importantes sobre a vida dos alunos, quer a nível escolar, quer a nível social e pessoal. A conjugação dos dados recolhidos e a avaliação diagnóstica fornecem elementos para tomar decisões metodológicas. Os vinte e seis alunos que formavam a turma intervencionada eram, na sua maioria

imaturos, pouco motivados para as aprendizagens, com dificuldades em respeitar as regras da escola e com pouco apoio familiar.



Figura 4.3: Turma 1.º B

Os alunos revelaram ser desassossegados, distraídos, pouco tolerantes à frustração, com pouca capacidade para aceitar um insucesso ou uma crítica, irritáveis, impulsivos ou demasiado passivos, com comportamentos destrutivos, com necessidade constante de atenção, alguns desafiantes da autoridade e pouco cooperativos.

O trabalho realizado com estes alunos foi direcionado essencialmente para o comportamento e a aceitação das regras da escola. O comportamento dos alunos na sala de aula e com a professora titular foi controlado. No entanto, os comportamentos disruptivos revelavam-se nas atividades extra curriculares e nos recreios, na altura em que o professor titular não estava presente. Os encarregados de educação foram chamados à escola com frequência e consideravam o comportamento dos filhos adequado.

Se por um lado, nas escolas do primeiro ciclo o professor titular da turma é uma referência para o aluno. É nele que podem confiar, é ele que os ajuda a controlar os excessos e a quem recorrem nos momentos difíceis. Por outro lado, o professor não está presente em todos os momentos da vida escolar. Perante um outro professor, alguns alunos alteram o comportamento e comprometem a atividade desse professor.

Embora o comportamento interferisse nas aprendizagens dos alunos da turma e compromettesse as aprendizagens, não impediu que os resultados finais fossem positivos. A maioria dos alunos concluiu o primeiro ano de escolaridade com sucesso. Os fatores como a língua, o reduzido apoio familiar, as carências económicas e o interesse pela escola, que poderiam interferir no sucesso educativo, foram ultrapassados.

A maioria dos alunos tinha o Português como língua materna. Apenas três alunas eram filhas de pais estrangeiros e apenas uma não dominava o Português. A aluna teve dificuldade em acompanhar o grupo mas concluiu o ano com sucesso. A inclusão de alunos da educação especial na turma, poderia também implicar a alteração de rotinas ou de metodologias. No entanto, a turma não incluía alunos da educação especial e todos frequentavam o primeiro ano pela primeira vez. Ao nível das carências, não havia sinais de carências afetivas, deficiência nas condições habitacionais, sanitárias, de higiene e de nutrição. Não apresentavam sinais de privação lúdica, psicomotora, simbólica e cultural. Os alunos não integravam ambientes repressivos. Um outro fator que poderia interferir nas características deste grupo seria a sua zona habitacional, tal como refere Abreu quando diz que

“a tarefa parental de educar sofre sempre influências externas (condicionadas pelo bairro onde vivem, emprego dos pais, etc.) e internas (idade dos pais, estrato social, etc)”, Abreu (2012, p.1).

Neste caso, os alunos habitavam uma zona sem problemas sociais e os pais não apresentavam sinais exteriores de carências económicas. Todos os alunos habitavam na área envolvente da escola, à exceção de um aluno que habitava na cidade de Olhão, a 8 km de Faro. Quase todos os alunos iam a pé, para a escola. Os alunos que iam de carro devia-se à necessidade de os pais se deslocarem de transporte para o local de trabalho.

A formação académica dos pais destes alunos variava entre a escolaridade mínima e o mestrado como se pode ver nos gráficos (fig. 4.4).

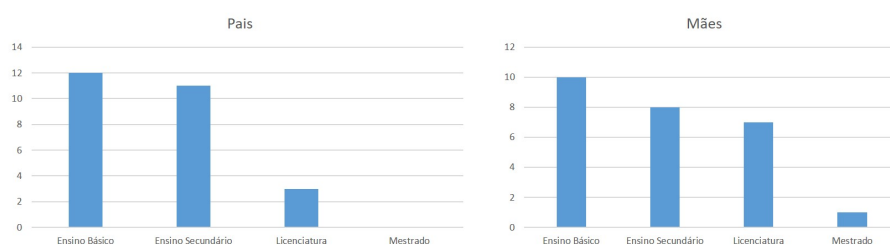


Figura 4.4: Habilitações Literárias dos Pais

As profissões enquadravam-se, na sua maioria, nos quadros médios. Alguns pais estavam desempregados. Os restantes encaixavam-se nas profissões ligadas ao comércio, saúde (enfermeiros), assistentes sociais e empregados de mesa. Os núcleos familiares variavam entre dois e quatro elementos e, excecionalmente, um núcleo familiar era formado por cinco elementos. A maioria dos alunos não tinha irmãos e um elevado número de alunos pertencia a famílias monoparentais (fig. 4.5).

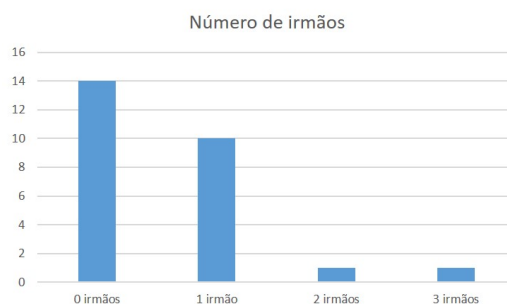


Figura 4.5: Número de irmãos

Considerando os alunos que beneficiam do Serviço de Ação Social Escolar (SASE) requerem uma atenção especial porque, normalmente, as carências económicas refletem-se na aprendizagem, nesta turma oito dos vinte e seis alunos tinham apoio social. Beneficiavam do (SASE) quatro alunos com o escalão A (o valor máximo atribuído) e quatro pelo escalão B (cinquenta por cento do valor máximo).

As dificuldades de aprendizagem do grupo revelavam-se ao nível da comunicação oral. Muitos dos alunos não emitiam frases completas e revelaram dificuldades de dicção. Em relação aos materiais, revelaram dificuldades no manuseamento de materiais escolares, no uso dos lápis de cor e da tesoura. Mostraram ainda dificuldades na aquisição de regras comportamentais e na forma como falavam para os adultos. A maioria dos alunos da turma tinha frequentado a educação pré-escolar. Quando

os alunos frequentam a educação pré-escolar é esperado que atinjam os objetivos das Orientações Curriculares da educação pré-escolar tais como,

“Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo”.³

Vários fatores contribuíram para que o trabalho desenvolvido com este grupo de alunos fosse complexo. Neste relatório são apresentadas algumas das atividades que ajudaram o grupo a aumentar e a adequar o vocabulário às diferentes situações, ao mesmo tempo que aprenderam a ler, a escrever e os diferentes conteúdos programáticos.

Importa salientar a falta de sensibilização para aplicar testes específicos direcionados à avaliação do vocabulário, antes da realização deste relatório e a razão de não existirem indicadores recolhidos no início do ano letivo que permitam concluir, com fundamentação, sobre a evolução do vocabulário deste grupo de alunos. A avaliação do vocabulário baseou-se na observação da comunicação oral e na produção de textos. Ao longo do ano letivo foi possível constatar uma evolução significativa na adequação do vocabulário, no discurso oral e na escrita. Ao nível da oralidade, os alunos evoluíram significativamente na comunicação dos procedimentos para a resolução de problemas e de outros exercícios.

A avaliação diagnóstica revelou que os alunos comunicavam com recurso a frases muito simples e, na maioria das intervenções, com frases incompletas. O vocabulário refletia poucas vivências, comprovadas pelos seus discursos sobre as saídas de fim de semana ou de férias. A maioria dos alunos nunca saía da cidade onde vivia e os passeios reduziam-se a idas ao Centro Comercial. A maioria dos alunos passava as férias em casa ou ia à praia de Faro, que distanciava cerca de cinco quilómetros de casa.

As atividades desenvolvidas com o grupo-turma foram planificadas com base na legislação em vigor e nos documentos orientadores.

Os programas seguem a organização do ensino em Portugal que está dividido em ensino básico, ensino secundário e ensino superior. O Ensino Básico está dividido em três ciclos. O primeiro ciclo do Ensino Básico inclui os quatro primeiros anos de escolaridade. O segundo ciclo, tem a duração de dois anos e inclui o quinto e sexto ano de escolaridade. O terceiro ciclo tem a duração de três anos.

4.4 Documentos Orientadores

Cada disciplina do Ensino Básico tem um Programa próprio organizado por anos de escolaridade. Os Programas contêm os conteúdos e os descritores de desempenho, servindo de referência para a tomada de decisões dos professores, em relação ao processo do ensino e da aprendizagem.

Para além dos programas, o ensino é regulado por uma Matriz Curricular, para cada ciclo. A Matriz Curricular define a organização e a gestão curricular. Inclui as disciplinas a lecionar e a carga horária semanal mínima atribuída a cada uma das diferentes disciplinas⁴. O Ministério da Educação atribui a carga horária mínima de sete horas semanais à disciplina de Português e sete horas à disciplina de Matemática porque as considera disciplinas nucleares. Da Matriz Curricular do primeiro ciclo

³https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf_agosto_2016

⁴https://dre.pt/application/file/63958168_julho_2016

(fig. 4.6) fazem parte as disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Apoio ao Estudo, Oferta Complementar e Inglês para o 3.º e 4.º anos.

Ensino básico
1.º ciclo
1.º e 2.º anos

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática.	Mínimo de 7 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras . . .	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 5 e 7,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.

Figura 4.6: Matriz Curricular

Embora a Matriz Curricular do primeiro ciclo inclua várias disciplinas, estas são lecionadas por um único professor, a denominada monodocência. Santos (2007), descreve a monodocência como um regime onde,

“...todo o processo educativo é da responsabilidade de um professor Titular de Turma, tendo como uma das prioridades a interdisciplinaridade entre as diversas áreas do currículo, dado o nível etário com que se trabalha“, Santos (2007, p.76).

Os Programas Português e de Matemática foram atualizados recentemente e foram ainda publicados dois novos documentos, as Metas Curriculares de Português e de Matemática. O Programa de Estudo do Meio⁵ e os Programas das disciplinas das Expressões⁶ mantêm-se desde 1991.

O Programa de Português de 2009 surgiu da necessidade de atualizar e aproximar o Programa de Português dos “avanços metodológicos que a didáctica da língua tem conhecido”. Pinto (2009, p.3).

Na sequência da revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico, em 2012 o Ministério da Educação publicou dois novos documentos: as Metas Curriculares de Português⁷ e as Metas Curriculares de Matemática⁸ que complementam mas não substituem os Programas. Os dois documentos apareceram como apoio à planificação e um “referencial para a avaliação interna e externa”, Buesco (2012, p.2),

⁵http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf_agosto_2016

⁶http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_eafm_programa_1c_0.pdf_agosto_2016

⁷http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

⁸http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf

com objetivos de carácter obrigatório. No entanto, o Programa de Português de 2009 tinha uma organização diferente das Metas Curriculares de 2012 o que dificultava a aplicação dos dois documentos em simultâneo. Houve necessidade de realizar uma nova atualização do Programa de Português. Segundo os próprios autores,

“...introduzindo-se tão só alterações decorrentes de algumas correções formais e da incorporação de explicitações incluídas em contributos recebidos durante o período da consulta pública. Houve, ainda, preocupação com o reforço da exequibilidade deste Programa...”, Buesco (2015, p.3).

Na sua organização, tanto o Programa de Português de 2009 como as Metas Curriculares, incluíam descritores de desempenho diferentes, para um determinado conteúdo. Os Descritores de Desempenho indicam aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer Pinto (2009, p.27) e os conteúdos o que deve ser ensinado ao aluno. O atual Programa de Português contém os conteúdos e as Metas Curriculares de Português contêm os descritores de desempenho. Os dois documentos complementam-se e facilitam a planificação das atividades, ao contrário do que se verificava com os documentos anteriores.

Em relação ao tema escolhido para o relatório, o vocabulário, os Programas de Português de 2009 e 2015 incluem-no, em todos os anos de escolaridade, no alargamento e na adequação. O Programa de 2015 inclui também orientações no sentido de aprofundar o conhecimento e o domínio da linguagem oral para exigir dos alunos “uma propriedade lexical cada vez maior na expressão do que querem dizer” (Buesco, 2015, p.7).

O ensino do vocabulário não se esgota na disciplina de português. As disciplinas de conteúdo do Programa de Estudo do Meio ME (1991) como é o caso da História, da Geografia, das Ciências da Natureza e da Etnografia dão um contributo importante no ensino do vocabulário. As atividades realizadas em contacto direto com o meio envolvente, a realização de experiências dentro e fora da sala de aula, as investigações e a recolha de materiais de diferentes meios promovem a aquisição de conhecimento e a apropriação de novos vocábulos. Os alunos aprendem matérias novas e adequam o vocabulário durante as observação, as descrições, a formulação de questões e problemas, as deduções, os ensaios e as verificações. A recolha de dados requer a identificação da informação adequada que, por sua vez, exige a decifração da informação, seja ela oral, escrita ou pictórica.

O ensino das expressões artísticas e físico-motoras com a entoação de rimas, as lengalengas, o canto, a aprendizagem dos nomes dos instrumentos musicais, das variações de andamento, das peças de teatro, dos nomes dos objetos e dos movimentos utilizados nas aulas de expressão física, entre outros evidencia que o vocabulário é um conteúdo transversal a todas disciplinas do currículo.

4.5 Opções Metodológicas

A metodologia ativa é uma conceção que coloca o aluno no centro da aprendizagem e lhe oferece a oportunidade de tomar decisões Bonwell and Eison (1991, p.71). A aprendizagem é baseada em projetos e na resolução de problemas da vida real. A metodologia envolve a pesquisa, a tomada de decisões, a experimentação, a avaliação participada do aluno e a procura de relações interdisciplinares entre as ideias MORAN (2015, p.19). Este modelo da aprendizagem visa que o aluno aprenda através da cooperação e do envolvimento, ao contrário da competição Prince (2004, p.1). À

medida que o aluno avança nas aprendizagens há um aumento gradativo do grau de dificuldade dos problemas. Em simultâneo é respeitado o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo. O aluno constrói o conhecimento, aprende ao seu ritmo e com os pares. O professor “protagonista principal, detentor e transmissor da informação” Valente (2014, p.142) passa a orientar, a monitorizar os diálogos, a fazer perguntas e a ajudar a resolver conflitos. Em oposição à metodologia ativa existe a metodologia passiva na qual os alunos têm uma atitude passiva e de escuta e a aula se foca no professor que expõe a matéria. A metodologia ativa motiva os alunos a colocarem questões, a resolverem problemas, a explicarem conceitos, a fazerem gráficos, diagramas e esquemas ou mapas de conceitos. As atividades que envolvem a pesquisa de informação como meio para resolver problemas, a resposta a questões abertas, simulações, debates, desenvolvimento de projetos, construção de histórias, entre outras pertencem à metodologia ativa. A exposição, ao contrário de ser eliminada é mais uma estratégia. Neste tipo de metodologia, dá-se ênfase ao envolvimento dos alunos que passa pela realização de atividades que podem decorrer dentro ou fora da sala de aula, com trabalho em grupo ou individual e com ou sem recurso às TIC Eison (2010, p.5).

A valorização do trabalho em equipa permite a partilha e o desenvolvimento de competências sociais relacionadas com o trabalho de grupo e a negociação. Na sala de aula “where problem-based learning model is used, learners take much more responsibility for their own learning progressively. They have become more independent from their teachers gradually. And they have become independent learners who can continue to learn in their whole lifetime” Bonwell and Eison (1991, p.72).

O trabalho desenvolvido com o grupo de alunos caracterizado anteriormente teve por base a metodologia ativa. A metodologia foi adaptada às particularidades dos alunos. O comportamento de um elevado número de alunos condicionou o trabalho de grupo e estes foram formados por dois elementos. Existiu um equilíbrio entre a realização de trabalho de pares e o trabalho individual. Foi promovida a descoberta, o espírito crítico e imaginativo e foram utilizados materiais variados em parceria com materiais mais tradicionais.

No ensino dos conteúdos do estudo do meio, os alunos elaboraram planos de trabalho com o registo dos conhecimentos que possuíam sobre o conteúdo a ser ensinado e o que queriam aprender. Posteriormente definiram as fontes de informação. Quando o tema não estava acessível em livros ou na Internet, a professora cedeu documentos com informação sobre o tema. Em grupos de dois ou três, os alunos pesquisaram e selecionaram a informação importante. Após a realização da pesquisa, cada grupo transmitiu as informações recolhidas que foram registadas na última coluna da folha A2 onde estava já registado o que sabiam e o que queriam saber. No final compararam o que sabiam e o que aprenderam. Confirmaram ainda se encontraram resposta para todas as suas perguntas.

Na área da matemática, os alunos utilizaram diferentes materiais didáticos desde ábacos, geoplanos, cubos, sólidos geométricos, blocos lógicos e outros. A utilização dos diferentes materiais decorreu em grupos de dois com a exploração dos materiais e o diálogo sobre a sua utilidade. As tarefas foram orientadas e supervisionadas pela professora.

Os alunos aprenderam a ler com o método sintético com auxílio da pedagogia Jean Qui Rit, Lemaire (2009). A pedagogia Jean Qui Rit é um auxiliar do método sintético e foi criado por Marie Brigitte Lemaire ao qual chamou Meios Educativos Jean Qui Rit⁹. Os alunos associam o som a um gesto e o gesto a uma letra. A

⁹<https://jeanquirit.wordpress.com/>

escolha do método de ensino da leitura é importante para prevenir e minimizar as dificuldades. “O método sintético submete a criança a um treino mecânico, propondo-lhe a aprendizagem de elementos isolados, desprovidos de significação” Silva (2011, p.12). Por outro lado, quando o elemento isolado passa a fazer sentido quando é integrado em palavras conhecidas do aluno.

Existe uma tradição de adoção de manuais para todas as disciplinas nas nossas escolas. O manual de português adotado na escola acima caracterizada foi o Alfa 1 Lima (2013). O referido manual fazia parte de um projeto que, para além do manual em suporte de papel, incluía vários livros de apoio ao aluno e ao professor e um *Espaço Professor* on-line¹⁰.

Os manuais escolares adotados nas escolas são avaliados e selecionados pelos professores, de acordo com a legislação em vigor. São, na sua maioria, certificados pelas Universidades. O manual escolar é considerado um recurso pedagógico que pode contribuir para a organização do ensino. O Programa de Português refere-se ao manual como um “verdadeiro auxiliar pedagógico”, Pinto (2009, p.9), sem que se sobreponha ao Programa.

Além dos manuais existem outros recursos, como os livros de fichas, cadernos caligráficos e ortográficos e materiais destacáveis. O conjunto de materiais associados ao manual Alfa por um lado, tinham a função de facilitar o trabalho do professor, por outro lado, condicionavam o trabalho do professor que gosta de aplicar o seu próprio projeto e não aprecia seguir um projeto que não está de acordo com a sua metodologia de trabalho. Para além de *condicionar* o trabalho do professor, o manual Alfa 1, na minha ótica, continha exercícios que não conferiam autonomia aos alunos. Eram pouco intuitivos e obrigavam à leitura das instruções, mesmo enquanto os alunos ainda não sabiam ler. Tal como a maioria dos manuais escolares do primeiro ano, o Alfa 1 seguia o método sintético.

É habitual os manuais seguirem o método sintético e começarem pela letra < i >, seguindo-se as restantes vogais, pela seguinte ordem: < u >, < e >, < a >, < o >. O ensino das consoantes segue uma ordem que tem início com a letra < p >. Ao contrário da maioria dos manuais, a Cartilha Maternal de João de Deus Deus (2009), no ensino das consoantes, começa com a letra < v >. A discussão à volta da ordem do ensino das letras surge quando existem alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. A dificuldade apresentada por alguns alunos na associação do símbolo ao som e na discriminação de sons idênticos de letras diferentes leva a que o professor reflita e, em alguns casos, altere a ordem seguida pelos manuais. A brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica* publicada pelo Ministério da Educação para apoiar a aplicação do Programa de Português de 2009, propõe o início da consciência fonológica com as fricativas [f][v][s][z][ʃ][ʒ] e pelas líquidas [l][r] porque, segundo a autora, “são mais fáceis de identificar do que as oclusivas”, (Sim-Sim et al., 2007, p.). A procura de estratégias para o ensino da leitura passa pela procura do processo adequado. Ao existirem “apenas duas formas distintas de abordagem desta competência da língua portuguesa, o Processo Sintético e o Processo Analítico”, (Marcelino, 2008, p.56), o autor explica que através do Processo Sintético o aluno aprende os nomes das letras e só depois aprende as palavras e as frases. O Processo Analítico parte da análise da palavra para chegar à aprendizagem da letra. O manual, “Palavra a Palavra” Craveiro et al. (2003) segue o processo analítico. O aluno começa por aprender cinco palavras que são decompostas e servem para formar novas palavras. Em relação aos manuais, independentemente do manual adotado e da sua organização, este não pode condicionar

¹⁰[http://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/\[14/052016\].junho—2016](http://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/[14/052016].junho—2016)

as opções dos professores.

Contrariando a sequência do manual Alfa 1, após o ensino das vogais e dos ditongos, optei por ensinar a consoante < m >. Existem várias palavras conhecidas dos alunos com a consoante < m > (mamã, mãe, meu, meia, mó, mimo, mima, mói) que os alunos conseguem ler e construir com letras móveis. Com as referidas palavras podem formar frases do tipo, *A mãe é a mamã; a meia é da mãe; o gato mia* e tornar a aprendizagem mais motivadora. A leitura e a escrita de frases são aquisições significativas que promovem o sucesso na leitura.

Nas escolas portuguesas, para além dos manuais escolares existem equipamentos e materiais didáticos que ajudam o professor a criar diferentes ambientes de aprendizagem. O Quadro Interativo é um equipamento que permite, com ajuda de software específico, fazer apresentações, construir e apresentar aplicações interativas. Os alunos, através do programa *Activinspire* e com a ajuda da caneta eletrónica, podem escrever, apagar, desenhar e pintar¹¹. Através do programa *Activinspire* é possível, ainda, construir apresentações do tipo flipchart ou utilizar as apresentações disponibilizadas no site da Promethean Planet¹². Os flipchart, pela possibilidade de manipulação, ajudam o aluno na descoberta de novos conhecimentos.

De entre os diferentes materiais utilizados com este grupo de alunos, saliento o quadro interativo, que foi utilizado na escrita de letras e palavras, na ligação de sinónimos e antónimos, na descoberta de palavras ocultas, com a “Lupa Mágica” e na realização de exercícios online. Foram ainda utilizados os portáteis Magalhães, diferentes materiais didáticos e ainda brinquedos dos alunos com a finalidade didática. Os alunos levaram para a escola brinquedos relacionados com a saúde e dramatizaram a ida ao médico. Levaram também uma máquina registadora e alimentos de plástico e experimentaram a compra e a venda no supermercado.

A sala de aula foi organizada de forma a permitir a mobilidade dos alunos de forma a permitir a realização de trabalho individual e em equipa. Foi também pensada para que a professora pudesse orientar o trabalho de todos os alunos e ajudar os que, em particular, tinham mais dificuldades.

4.6 Atividades

As atividades realizadas com o grupo de alunos tiveram como objetivo contribuir para que todos atingissem as Metas Curriculares e os objetivos dos programas das diferentes disciplinas. No ano a que reporta a atividade, não estava ainda consciencializada para a importância da planificação de atividades direcionadas para o ensino do vocabulário pelo que as atividades descritas têm um carácter interdisciplinar que visa também o alargamento, a adequação do vocabulário às situações.

O número de palavras que cada aluno conhece e consegue aplicar no seu discurso não é mensurável, com os meios existentes nas nossas escolas. O professor mede o vocabulário do aluno através dos registos de observação da evolução do discurso, da utilização do vocabulário variado e adequado na escrita de textos e na resolução de exercícios das diferentes disciplinas. A aprendizagem do vocabulário coincide, em algumas disciplinas, com a aprendizagem dos conteúdos. Quando o aluno aprende as formas geométricas aprende as palavras “círculo, quadrado, retângulo, hexágono...” o conteúdo e a terminologia correta. Ao nível da comunicação, o programa de português do segundo ano prevê que o aluno deva

¹¹[http://www1.prometheanplanet.com/pt/server.php?show=nav.29721\[14/052016\]](http://www1.prometheanplanet.com/pt/server.php?show=nav.29721[14/052016])

¹²http://www1.prometheanplanet.com/pt/_14.05.2016

Saber escutar para reproduzir pequenas mensagens e para cumprir ordens e pedidos. Prestar atenção a breves discursos sobre assuntos que lhe são familiares, retendo o essencial da mensagem. Compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral Pinto (2009, p.24)

- Falar de forma clara e audível.
- Esperar a sua vez, saber pedir a palavra.
- Formular pedidos e perguntas tendo em conta a situação e o interlocutor.
- Narrar situações vividas e imaginadas.

O simples ato de escutar não garante a retenção da informação e a posterior utilização dessa informação em situações futuras. A compreensão das mensagens para cumprir ordens ou pedidos requer que o aluno esteja familiarizado com o vocabulário utilizado. Quando um professor utiliza no sul do país a expressão tipicamente usada no norte do país “senta-te à minha beira”, muito provavelmente, em crianças pequenas, não vai obter a resposta ao pedido. A expressão “à beira de...” não faz parte do vocabulário da maioria dos habitantes da zona sul do país. O professor tem de usar a expressão “senta-te perto de mim” ou explicar que as expressões “à beira de...” e “perto de...” são sinónimas.

A retenção de informação emanada de discursos requer também a familiarização do vocabulário ou um trabalho relacionado com a compreensão desses discursos. Não podemos pedir ao aluno que retenha informação sobre um tema novo que inclui vocabulário desconhecido. Só após a realização de uma aprendizagem significativa é possível revelar aprendizagem.

O trabalho desenvolvido com este grupo de alunos foi devidamente planificado de acordo com os objetivos do programa e as metas curriculares (ver apêndice A) e adequadas as metodologias às características dos alunos. É apresentada, neste relatório, uma seleção de atividades que contribuíram para ajudar os alunos a alargar o vocabulário e a comunicar de forma clara e com oportunidade.

4.6.1 Descrições

A escola enquanto formadora de cidadãos em diferentes domínios, no domínio da oralidade ajuda os alunos a desenvolver as capacidades da compreensão e da comunicação oral, “não só na sua vertente de interação verbal, como na de produção de pequenos textos”, Pinto (2009, p.7). Nos primeiros anos de escolaridade o aluno aprende a articular corretamente as palavras, a usar o vocabulário adequado, a respeitar as regras de entoação e a construir frases. Aprende também a “falar, com progressiva autonomia e clareza, sobre assuntos do seu interesse imediato” e a “produzir discursos com diversas finalidades e de acordo com intenções específicas”, Pinto (2009, p.31). Sansavini (2008, p.26, 27) reconhece “quatro condições fundamentais para exprimir da melhor maneira o potencial comunicativo”. Dessas quatro, saliento a última condição que refere a necessidade de “praticar, praticar, praticar” porque, apesar de o aluno conhecer o assunto, adequar o vocabulário e comunicar com correção, pode ainda não ter a segurança necessária para pôr em prática os conhecimentos adquiridos e estabelecer contacto visual com o público.

A pensar na *prática* da comunicação oral, foi aplicada a atividade *O Fim de Semana*. É uma atividade que ajudou os alunos a descreverem atividades realizadas

e os processos e os resultados da resolução de problemas. Os alunos descreveram as atividades que realizaram durante o fim de semana. Adequaram, selecionaram o vocabulário e comunicaram com progressiva autonomia. A continuidade da atividade permitiu que adquirissem a confiança e os conhecimentos que os ajudam a utilizar “um discurso oral com correção”, Buesco (2012, p.44).

No primeiro dia de cada semana, os alunos contaram aos colegas as atividades que realizaram durante o fim de semana. Nas primeiras semanas a atividade foi realizada com a metodologia pergunta-resposta, para todos os alunos. A professora perguntava onde foram e o que fizeram. Os alunos menos tímidos respondiam de imediato, os mais tímidos respondiam somente quando a professora lhes fazia uma pergunta direta. Posteriormente passaram, individualmente a descrever a atividade para o grupo-turma. Um a um, os alunos comunicavam de forma autónoma e descreviam o seu fim de semana. No início do ano sentiram dificuldade em comunicar com frases completas e em falar para os colegas. Nas primeiras comunicações utilizaram frases simples: “fui ao Fórum”, “comi um gelado...”.

Se, por um lado, os alunos eram muito conversadores e desinibidos, por outro lado mostravam timidez e dificuldade em adequar o discurso quando enfrentavam o grupo na totalidade. Considerando as dificuldades verificadas e a necessidade de lhes fornecer *ferramentas* para conseguirem realizar a atividade com sucesso, foram incluídas algumas regras. Em grande grupo foram pensadas e registadas os momentos que deveriam ser referidos nas comunicações. Os alunos concluíram que deveria referir o local onde estiveram, dizer quem os acompanhou e o meio de transporte que utilizaram. A professora sugeriu que no final da comunicação deviam informar se gostaram das atividades que realizaram ou, no caso contrário, o que gostariam de ter feito.

Com a introdução das novas regras, as frases passaram a ser mais completas. A frase “fui ao Fórum” passou a ser “no domingo fui ao Fórum com os meus pais” e também “no domingo fui ao Fórum, de carro, com os meus pais”. Aumentaram também o número de frases e passaram a construir pequenos textos: “No domingo fui ao Fórum. Fui a pé com a minha mãe. Comprei roupa para mim e para o meu irmão. Comi um gelado e vim embora. Gostei e não queria fazer mais nada”. Alguns alunos não saíam de casa, em alguns fins de semana. Neste caso, sugeriu-lhes que dissessem as atividades que gostariam de ter realizado. Desta sugestão surgiram frases como, “... fiquei em casa e gostava de ter ido à praia com a minha irmã e a minha amiga”.

Com o passar do tempo a atividade deixou de despertar o interesse dos alunos. No entanto, como era visível a evolução dos alunos na capacidade de transmitir as ideias, ao contrário de terminar com a atividade, introduzi algumas alterações. Os alunos passaram a descrever o fim de semana imaginando que eram um objeto pessoal. Na primeira semana imaginaram ser umas sapatilhas. Desta forma, deveriam iniciar a descrição da seguinte forma: “Sou umas sapatilhas do Simão. No sábado, o Simão calçou-me e foi andar de bicicleta. Encontrou o João e estiveram a falar...”. O exercício exigia a substituição da primeira pessoas pela terceira e a flexão na terceira pessoa. O aluno, em vez de dizer “fui andar de bicicleta” deveria dizer “o ... foi andar de bicicleta”. Posteriormente foram escolhidos óculos, bonés e outros. O treino da comunicação foi difícil e demorado. Os alunos aprenderam a enfrentar o público, a utilizar vocabulário cada vez mais diversificado e adequado às descrições. Passaram a construir frases com grau de complexidade crescente. A comunicação oral ajudou-os também a corrigir a pronúncia de algumas palavras que diziam de forma incorreta tais como *arbre/árvore* e *contador/computador*. As palavras pronunciadas de forma

incorreta e as palavras novas que apareciam nos discursos dos alunos foram utilizadas em atividades de construção de frases, sinónimos e antónimos. Aprenderam também a escutar e a criticar de forma positiva as comunicações dos colegas.

4.6.2 Descobrir um objeto

A *Caixa Mistério* (fig. 4.7) consiste na descoberta de um objeto escondido dentro de uma caixa opaca. O objeto escondido é descrito por um aluno e o primeiro dos restantes alunos a descobrir o nome do objeto é o próximo a realizar a atividade.



Figura 4.7: Caixa Mistério

Tal como a atividade *Fim de semana*, a *Caixa Mistério* teve a duração de um ano letivo. A continuidade dada à atividade foi fundamental para ajudar os alunos a enfrentarem o público e a encontrarem as palavras adequadas, para descreverem os objetos. Na atividade anterior os alunos descreveram as suas vivências com frases completas e com complexidade crescente. Na *Caixa Mistério* a descrição exigia a utilização do maior número possível de adjetivos que qualificassem o objeto, sem que se tornasse evidente a descoberta. A atividade contribuiu para que os alunos produzissem “discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas”, Pinto (2009, p.31). A finalidade do discurso foi a descoberta do objeto escondido. A intenção específica foi qualificar um objeto oculto.

A atividade teve um período de preparação que consistiu na observação, no manuseamento e na atribuição de qualidades aos materiais da sala de aula. Ao mesmo tempo que os alunos diziam as qualidades dos objetos, as palavras eram escritas no quadro. Saliento que, nesta altura do ano letivo, os alunos ainda não sabiam ler nem escrever. As palavras “macia” e “flexível” foram escritas quando se referiram à borracha. A palavra “flexível” era desconhecida da maioria dos alunos. Utilizavam a palavra “mole”. A palavra “flexível” é mais adequada à borracha porque se adapta aos movimentos que o utilizador pretende. As palavras “fino”, “duro” e “comprido” foram registadas quando falaram dos lápis de grafite. Os diferentes adjetivos ficaram visíveis durante a realização da atividade.

Num segundo momento foi apresentada a caixa que escondia um objeto para ser descoberto. Os alunos foram informados que continha um objeto e este deveria ser descrito à turma com frases completas e com o maior número possível de adjetivos. O aluno que descobrisse em primeiro lugar o nome do objeto era o próximo a fazer uma descrição de um outro objeto.

O primeiro objeto colocado na caixa foi uma maçã. O aluno selecionado para o descrever olhou para dentro da caixa, observou a maçã e começou por dizer que “É um objeto pequeno, redondo, macio, escuro e serve para comer”. Repetidamente olhava para dentro da caixa. Os colegas rapidamente disseram “é uma maçã”. Os alunos descobriram a maçã porque era um alimento comum entre eles e escutaram a frase “serve para comer”. Os colegas disseram que não deveria ter dito “serve para comer” porque descobriram logo que era a maçã que é um fruto “muito conhecido”. Perguntei como deveriam descrever os objetos para dificultar a descoberta. Responderam que tinham de utilizar palavras “difíceis” para ninguém adivinhar. O termo “difíceis” significava “desconhecidas”. Foi colocado na caixa um Kiwi. O aluno descreveu-o dizendo que é “redondo, castanho, serve para comer e tem picos”. Logo após a descrição um colega descobriu que era um Kiwi. A palavra picos facilitou a identificação.

Se, por um lado os alunos reconheceram que deveriam dificultar a descoberta do objeto, por outro lado não conseguiam aplicar sinónimos das palavras que habitualmente usavam, as palavras “difíceis”. Considerando a dificuldade que os alunos revelaram em aplicar palavras que não usavam nas conversas informais e a necessidade de treinar o uso de diferentes adjetivos, a atividade foi realizada em aulas seguintes. Passaram a levar a caixa para casa e a trazerem um objeto à sua escolha.

O primeiro aluno a levar a caixa para casa para trazer um objeto colocou rebuçados na caixa. Descreveu os rebuçados como sendo “redondos, vermelhos e servem para comer”. Apesar de ser um objeto conhecido, os colegas não identificaram os rebuçados. O aluno mostrou o conteúdo da caixa e ofereceu rebuçados aos colegas. Com o decorrer das apresentações, os alunos passaram a utilizar mais adjetivos e a comunicarem de forma mais descontraída e com mais segurança. A atividade contribuiu também para ajudar os alunos a descreverem personagens, espaços e o estado do tempo.

Em aulas posteriores, os alunos recorreram à experiência adquirida com a ajuda da professora ou da sua iniciativa e passaram a comunicar com oportunidade e vocabulário variado.

4.6.3 Imagens

“Usar vocabulário adequado ao tema e à situação, Pinto (2009, p.31), habilita o aluno a “descrever lugares, atividades e momentos passados com amigos, com familiares, nos seus tempos livres”, ME (1991, p.70). A imagem, de acordo com Brázia (2014, p.2), foi o primeiro instrumento de comunicação usado pelo homem. Nesse sentido é um documento de onde é possível retirar informação. Considerando que “a imagem real ou construída permite alcançar conexões entre os conteúdos”, Brázia (2014, p.3), foi utilizada uma imagem com crianças a praticarem diferentes atividades lúdicas no recreio da escola, para que os alunos estabelecessem a ligação entre essas e outras atividades e construíssem frases com o vocabulário adequado. No início foi projetada a imagem para que todos pudessem falar sobre o seu conteúdo e sobre as suas atividades preferidas. Posteriormente, a turma foi dividida em grupos de quatro elementos. Cada grupo escolheu uma das atividades representadas e colou a imagem no meio de uma folha. À volta da imagem colaram outras que representavam diferentes personagens, locais e estados do tempo. A tarefa consiste em formar diferentes frases com o verbo da imagem central.

Um dos grupos recebeu uma imagem com duas pessoas a conversarem. Formaram frases com o verbo *conversar*. Construíram as frases, “O menino conversa com os

pais” “a senhora conversa no contador”, “as meninas conversam com as latas”, “a menina conversa com a cadeira” e “a mãe conversa com o filho”. As palavras e as ideias incorretas foram corrigidas. Na frase “A senhora conversa no contador”, os alunos não identificaram o número de sílabas da palavra *computador* e omitiram a segunda sílaba *pu*. A palavra foi escrita no quadro para ser visualizada por todos. Foi dividida em sílabas e identificaram a sílaba que omitiram. A frase “A senhora conversa no computador” foi também corrigida porque as pessoas não conversam com o computador mas conversam com a ajuda do computador quando usam o Skyp ou outro Software que possibilita a comunicação por voz. O mesmo aconteceu com a frase “As meninas conversam com as latas”, quando se referiram ao telefone feito com latas e concluíram que a frase correta seria *As meninas usam um telefone feito com latas para conversar*. Na frase “A menina conversa com a cadeira”, as pessoas não conversam com cadeiras ao contrário de *A menina está sentada a conversar* ou *A menina fala sozinha*.

Cada grupo apresentou os resultados do seu trabalho e descreveu as ações, as personagens, os locais e o tempo. Durante as apresentações foram evidentes algumas lacunas quer no vocabulário, quer no conhecimento de alguns objetos. Alguns alunos não sabiam pronunciar a palavra *computador*. A palavra foi corrigida oralmente com a divisão em sílabas e a visualização da palavra escrita no quadro. Um grupo não conhecia o telefone feito com latas. Foi explicada a função e a construção do telefone feito de latas e posteriormente construíram um exemplo.

A atividade contribuiu para que os alunos adequassem o vocabulário à situação e realizassem a concordância em nome, género e em forma verbal. Com esta atividade usaram diferentes sujeitos para o mesmo predicado e diferentes complementos.

A atividade ativou o conhecimento de brincadeiras conhecidas e a aprendizagem de outras, desconhecidas. Os alunos colaram a imagem numa folha de papel e rodearam-na com a escrita de palavras relacionadas com brincadeiras. A cada brincadeira associaram uma emoção (alegria, surpresa, paz, euforia).

Posteriormente, os alunos realizaram uma pesquisa sobre jogos do tempo dos avós. Foram retiradas imagens da Internet e elaborado um painel.

4.6.4 Palavras invisíveis

Quando inicia a escolaridade, um número elevado de crianças já conhece as letras do alfabeto, algumas palavras escritas e lê e escreve o nome próprio. Reconhece os nomes das lojas e dos produtos conhecidos embora não os identifique como palavras. Uma das primeiras palavras os alunos utilizam e escrevem, quando entram para a escola, é o seu nome. A necessidade de os professores identificarem os alunos que recebem pela primeira vez leva-os a escrever os nomes dos alunos em cartões e a colocarem-nos na “carteira” de cada um, de forma a ficar visível para todos. Ao mesmo tempo, cada aluno memoriza o seu nome e memoriza também o nome dos colegas.

A atividade *Escrita Invisível* teve como objetivo ajudar os alunos a compreenderem que as palavras têm uma fronteira e que as frases são formadas por palavras. Durante a realização da atividade, os alunos adequaram o vocabulário e aplicaram alguma terminologia da gramática.

Cada aluno recebeu um retângulo de cartão vazio. A professora informou que em cada cartão estava escrito o nome de cada aluno. Os alunos olharam para os cartões vazios e verificaram que eram todos iguais. Um aluno disse que não era o seu nome porque o cartão não estava escrito. Um rapaz acrescentou que o seu nome

não era igual ao das meninas e que o cartão delas era da mesma cor do seu.

Depois de ouvidas as “reclamações” a professora explicou que os cartões estavam vazios mas representavam uma palavra, o nome de cada aluno. Compararam os cartões que tinham os seus nomes com os cartões vazios. Os dois cartões tinham a forma de retângulo, embora um tivesse uma palavra e o outro estivesse vazio. Pedi que lessem os nomes no cartão vazio. Embora relutantes começaram a dizer os nomes, ao mesmo tempo que olhavam para o retângulo. Pedi-lhes que substituíssem os seus nomes por nomes de de outras pessoas. Facilmente disseram os nomes do pai, da mãe, dos amigos. Repetiram o exercício com nomes de objetos e animais.

Foram depois entregues dois cartões a cada aluno e afixados dois cartões. Os alunos associaram os cartões a duas palavras diferentes (cão, gato), um nome e um verbo (lápiz, pinta) e um nome e um adjetivo (papel, azul). Existiu uma tentativa de relacionar as duas palavras. No entanto, não foi referido o par determinante artigo, nome (o cão). Um dos cartões representou a palavra “cão”. Depois de várias perguntas, os alunos associaram o primeiro cartão ao determinante artigo “o”. A descoberta do determinante artigo ajudou-os a associar determinantes artigos a outros nomes e a fazer a concordância em género e número. Os alunos descobriram ainda que “o”, “a”, embora fossem muito pequenas, eram palavras.

Um dos objetivos da atividade prendia-se com a aquisição da noção de palavra e da utilização do vocábulo “palavra”. Os alunos observaram os seus cartões e contornaram a fronteira com o dedo. Associaram a fronteira do retângulo à fronteira da palavra. Observaram pequenas frases e verificaram que existia um espaço entre cada palavra. Tal como o retângulo, as palavras têm fronteiras. Para consolidar a aquisição do vocábulo “palavra” foi pedido aos alunos que fizessem corresponder um retângulo a uma palavra e mencionassem, “a minha palavra é...”.

Numa aula posterior, foram afixados quatro retângulos em linha, na parede. Cada aluno recebeu também, quatro retângulos de papel idênticos aos que estavam afixados. Colocaram os retângulos em linha, tal como os que estavam expostos na parede. Enquanto decorria a distribuição liam “Afonso, Ana, Rodrigo...”, os nomes dos colegas. Diziam também nomes de animais e de objetos. Os alunos associaram cada retângulo a um nome e criaram uma lista de quatro nomes.

Disse-lhes que cada retângulo representava uma palavra e os retângulos representavam a frase “O Rui bebe água”. Na tentativa de encaixar a frase nos retângulos os alunos fizeram as seguintes leituras: “ORui be be água; O Rui be bágua; O Rui bebea gua; ORui bebe águ a”. Foi possível observar que não identificavam o determinante artigo “o” como palavra e a noção de palavra ainda não estava consolidada. Li a frase lentamente e de forma a que cada retângulo correspondesse a cada palavra. Os alunos repetiram a leitura apontando para os seus retângulos. Alguns alunos não conseguiram fazer corresponder cada retângulo a cada palavra.

Em resposta ao pedido para criarem frases diferentes, um aluno levantou o braço e disse: “O Rui bebe sumo”. A frase estava correta. Foram incentivados a ser mais criativos. Os alunos tiveram dificuldade em separar-se do verbo beber. Substituíram os nomes das bebidas por *Coca-cola*, *sumo de laranja*, *sumo de limão*, *Bongo*. Quando lhes pedi que substituíssem o nome *Rui* por outro substituíram-no por nomes dos colegas da sala de aula.

A frase exposta foi lida novamente e lentamente para que cada retângulo representasse uma palavra. Os alunos perceberam que cada retângulo representava uma palavra. Quando lhes perguntei o que representavam os retângulos em linha ficaram indecisos. Um aluno respondeu “frase”.

Foram afixados mais quatro retângulos e os alunos receberam também mais qua-

tro retângulos que ordenaram debaixo dos primeiros para representar uma segunda frase. Li a frase *A água está fria*. Os alunos leram as suas frases: “A água está quente”, “A água está morna”. Ao pedido de substituição da palavra *água* por outras aplicaram as palavras *leite*, *sumo*, *chá*. Ao substituírem a palavra *água* pela palavra *leite* depararam-se com a alteração do género. Alguns alunos ficaram na dúvida porque a frase *A leite está fria* não parecia correta. Conversaram e descobriram que forma correta era *O leite está frio*.

Os alunos continuaram a formar frases com os colegas de carteira. Cada grupo deveria adequar o número de palavras ao número de retângulos que tinha em cima da mesa. Um grupo de alunos representou a frase *O leite está muito frio*. Os quatro retângulos em linha que formavam a frase anterior não chegavam para todas as palavras. Fizeram corresponder um retângulo a duas palavras. Um único retângulo representava as palavras *muito frio*. Leram lentamente ao mesmo tempo que apontavam para os retângulos e descobriram que precisavam de mais um retângulo.

Escrevi no quadro a frase *O Rui bebe água* por baixo de cada retângulo. Li e pedi aos alunos para repetirem a leitura da frase, ao mesmo tempo que apontava para as palavras. Os alunos observaram e constataram que cada palavra correspondia a um retângulo. Perguntei o que havia entre as palavras. Ficaram um pouco confusos e disseram a medo “nada...”. A palavra “nada” significava o espaço. Salientei a importância desse espaço por ser a fronteira da palavra. Reli a frase sem a fronteira de palavra. Os alunos rapidamente compreenderam que não era perceptível. Contaram o número de palavras que formavam a frase.

Para reforçar a aprendizagem, por baixo dos quatro cartões escrevi a frase *O leite está muito frio*. Os alunos contaram o número de cartões e o número de palavras. Verificaram que o número de cartões não correspondia ao número de palavras, tal como tinha acontecido com uma frase de um grupo.

A palavra “frase” foi sempre aplicada, ao longo da atividade e passou a fazer parte do vocabulário diário.

4.6.5 Divisão silábica

Os retângulos utilizados na atividade anterior e que representaram as palavras foram também utilizados na divisão silábica. Cada aluno recebeu um retângulo para representar uma palavra. Foram escolhidas as palavras *retângulo*, *professora*, *amarelo*, *janela*, *porta*. Depois de afixar um retângulo na parede disse-lhes que este representava a palavra *janela*. Entreguei-lhes três círculos para juntarem aos retângulos. Manipularam um pouco os materiais e ficaram expectantes. Dentro do retângulo exposto, coloquei três círculos em linha. Os alunos espontaneamente colocaram também os círculos em linha, ao mesmo tempo que ficaram admirados e confusos. Disse-lhes que cada círculo representava uma sílaba que era uma parte da palavra. Leram as palavras. Alguns alunos tentaram atribuir uma letra a cada círculo. Para alguns alunos os círculos não eram suficientes para encaixar todas as partes da palavra. Outros faziam corresponder uma palavra a um círculo. O resultado estava errado porque o retângulo representava apenas uma palavra e acabavam por ter três palavras, no mesmo retângulo.

Em grande grupo, com a ajuda do batimento das palmas dividiram a palavra *janela* silabicamente. Resultaram as seguintes divisões: *jane-la*, *ja-nela* e *ja-ne-la*. Com treino e ajuda dividiram a palavra corretamente, *ja-ne-la*. A divisão foi repetida por todos os alunos e várias vezes, porque alguns tiveram dificuldade em associar o batimento ao som. Os alunos conseguiram associar cada batimento a

um círculo e descobriram que cada círculo representava uma sílaba. Substituíram a sílaba *ja* por outra diferente. Alguns alunos tiveram dificuldade e um aluno disse a palavra *panela*. Um outro apresentou a palavra *Gisela*, o nome de uma pessoa que conhecia. Surgiu a palavra *ve-la*. Após o batimento das sílabas descobriram que a palavra *vela* não correspondia aos três círculos, ao contrário das palavras *panela* e *Gisela*. Posteriormente foi escolhida a palavra *mota*. Os alunos dividiram a palavra silabicamente e utilizaram apenas dois círculos. Substituíram a sílaba *mo* por outras. Da substituição resultaram as palavras *lota*, *torta*, *bota*. Em resposta ao pedido para encontrarem palavras com a sílaba *mo* disseram *Modelo*, *moda*, *mola*. Ao retângulo foi depois atribuída a palavra *torneira*. Os alunos substituíram a primeira sílaba e disseram as palavras *feira* e *cafeteira*. Dividiram silabicamente as palavras *feira* e *cafeteira* e descobriram que não tinham o mesmo número de sílabas. Retiraram os círculos e o retângulo passou a corresponder à palavra *mão*. Fizeram a correspondência dos círculos com os seguintes resultados: *ma ão*, *mã o* e *mão*. Foi difícil fazerem corresponder a palavra *mão* a um círculo e conseguir fazer apenas um batimento. No final compreenderam que há palavras com apenas uma sílaba. Disseram as palavras *mãe*, *pai*, *pau*, *eu*, *o*.

4.6.6 Nomes próprios

No primeiro dia de aulas cada aluno recebeu o seu nome escrito numa folha de cartão. O nome serviu para a professora os identificar e ainda para realizarem a atividade *Quantas Letras tem o Meu Nome?*. Considerando que alunos sabem o nome de todas, ou algumas das letras do alfabeto português, pedi-lhes para dizerem o que viam no cartão. Um aluno respondeu em tom de brincadeira, “é o meu nome”. Os colegas riram-se e um outro disse “eu vejo letras”. Por fim contaram o número de letras e concluíram que os números variavam de acordo com o nome de cada um. O nome *Afonso* tinha mais letras do que o nome *Inês*. Os alunos agruparam-se de acordo com o número de letras de cada nome e concluíram que existem nomes diferentes, com o mesmo número de letras.

Os alunos receberam uma cópia do nome e recortaram em tiras. Separaram as letras e voltaram a contá-las. Compararam as letras com as dos colegas e descobriram que tinham letras iguais às dos colegas. A *ANA* tinha a letra *A* na mão. Repetiram o nome da *Ana* e pedi-lhes que dissessem palavras com esse som. Surgiram as palavras *ano*, *Anabela*, *água*, *árvore*, *alto*. Um aluno disse “afia”. Estava correto porque começava com a letra *a*. Com o som [a] foram referidas as palavras *azul*, *anedota*, *ali*, *acolá*.

Os alunos fizeram o mesmo exercício para o nome *BERNARDO*. As palavras começadas pela letra *b* foram *bebé*, *boneca*, *baliza*, *bola*.

No final da atividade, cada aluno escreveu o seu nome no caderno e no quadro interativo, contaram o número de letras de cada nome e escreveram o número correspondente por baixo. Na aula de matemática realizaram um gráfico representativo do número de letras dos nomes próprios dos alunos da sala.

4.6.7 Sons semelhantes

O Programa de Português contém o descritor de desempenho “Estabelecer as correspondências som/letra; letra/som”, Pinto (2009, p.49). No sistema de escrita alfabético Português, apesar de um som corresponder a uma letra, existem letras, como o < *x* >, o < *s* > e o < *r* > às quais correspondem sons diferentes. Por outro

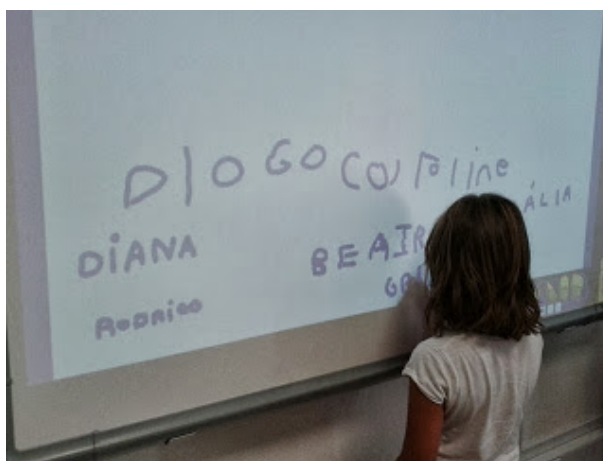


Figura 4.8: Escrever o nome próprio

lado, o som [s] pode ser representado pelas letras < s >, < c >, < cc > e ainda < ss >. Existe ainda a letra < h > que não tem som. Para além dos casos registados existem sons que são representados por mais do que uma letra, como o < ch > cujo som é [ʃ], o < nh > com o som [ɲ] e o < lh > com o som [λ]. As vogais, para além dos sons correspondentes ao nome das letras, representam ainda outros sons. O aluno quando aprende a palavra *elefante* tem de estabelecer a correspondência da letra < e > ao som <>. A aprendizagem das vogais requer a identificação, o reconhecimento e a discriminação dos diferentes sons que elas representam.

Com a aprendizagem das letras, o aluno adquire a noção de vogal e aprende que as letras “a, e, i, o, u” são vogais e as restantes letras são as consoantes. Aprende também os nomes próprios têm uma letra maiúscula, no início, tal como as palavras que iniciam as frases e que as restantes letras são as minúsculas. Este vocabulário deve ser utilizado no discurso diário para que o aluno se familiarize e o utilize de forma natural. O professor não pode deixar que o aluno se refira à letra maiúscula como “grande” e à minúscula como letra “pequena”. Um “a” minúsculo pode ser grande, depende do espaço que ocupa o seu desenho. Um “A” maiúsculo pode ser pequeno, se o autor o escrever com pequenas dimensões.

Independentemente do método de ensino da leitura utilizado, o aluno aprende um leque de palavras novas que passam a fazer parte do seu léxico. O ensino da leitura ajuda ainda os alunos a adquirirem a consciência das letras e dos sons que formam as palavras.

O alargamento do léxico e do vocabulário passa também pela compreensão das palavras, a articulação correta e pela consciencialização dos elementos que compõem as palavras. O grupo de alunos referido neste relatório, através da aprendizagem da leitura e da escrita, conseguiu alargar o vocabulário e o léxico. As atividades realizadas não foram, como foi já referido anteriormente, planificadas com o objetivo específico de aumentar o léxico.

Foi utilizado o método sintético devido à especificidade dos alunos. A pensar nos alunos mais imaturos e que inicialmente têm alguma dificuldade em aprender a ler, foi utilizada a pedagogia Jean Qui Rit que consiste em associar um gesto a cada letra. A experiência mostrou-me que os alunos têm mais facilidade em aprender as letras quando lhe associam um gesto e que os pais têm mais facilidade em apoiar os filhos que aprendem com o método sintético. Este grupo-turma revelou, desde o início, necessidade de muito apoio nas aprendizagens.

Ao longo do ensino da leitura, cada letra foi representada por um gesto mimado

por um aluno cujo nome tinha essa letra. A letra “i” foi mimada pela Inês. O processo de ensino começava sempre com uma história que conduzia a um gesto e à repetição do nome da letra. Depois seguia-se a procura de palavras, a aprendizagem da escrita da letra, a escrita de palavras.

O ensino das vogais teve início com uma história relacionada com os alunos da turma e, em especial, com a *Ana*, o *André* a *Inês*, a *Cora* e o *Maduro*. Cada um destes alunos representou uma vogal. A cada um foi tirada uma foto e afixada na parede, como se vê na imagem.



Figura 4.9: As vogais - metodologia Jean Qui Rit

No contexto da aprendizagem das vogais foram ensinados os encontros vocálicos formados pelas vogais. Começaram por aprender os ditongos orais decrescentes [uj] e [iw] a partir da audição de uma história, criada para o momento:

O Rui andava a passear. Viu um [kãw] e riu. Quando riu, o cão [dew]-lhe uma dentada no rabo, rompendo-lhe as calças. O Rui não riu, pôs a [mã w] no local da dentada e disse “ui, ui, ui”.

Após escutaram a história os alunos recontaram-na. Foram informados que, quando dissessem “ui, ui, ui” deviam colocar a mão no rabo como o Rui. O reconto da história exigiu a reprodução de sete etapas:

- O Rui andava a passear;
- Viu o cão e riu;
- O cão deu-lhe uma dentada no rabo;
- Rompeu as calças;
- O Rui não riu;
- Pôs a mão no local da dentada;
- Disse “ui, ui”.

O quadro interativo foi uma ferramenta de grande utilidade porque permitiu que os alunos pudessem mover as letras separando-as ou juntando-as, ajudando-os a formar palavras. Ao juntarem a letra < u > à letra < i > facilmente leram o ditongo *ui*. O mesmo aconteceu quando juntaram a letra < i > à letra < u > e leram o ditongo *iu*. Com esta aprendizagem corrigiram a palavra *muito* que habitualmente alguns alunos pronunciavam [mu. i.tu].

O quadro interativo tem também uma ferramenta que funciona como uma lupa mágica. À medida que a lupa se move aparecem palavras ou imagens. Esta ferramenta requer, da parte do professor, um trabalho de preparação que envolve vários procedimentos. O efeito final resulta em atividades muito desafiantes para os alunos. A *lupa mágica* fez aparecer palavras nas quais identificaram os ditongos [uj] e [iw]. Essas palavras foram lidas pela professora e repetidas por todos. Com essas palavras foi realizada uma lista e afixada na parede:

[uj]	[iw]
muito	fugiu
cuidado	caiu
fui	partiu
uivo	sentiu
ruivo	mentiu
Rui	sorriu

As listas de palavras são um recurso para os alunos. Estes utilizam-nas quando têm dúvidas na escrita de palavras ou quando necessitam de palavras que os ajudem a construir frases.

O professor pode ajudar o aluno a criar um caderno com listas de palavras. O aluno pode acrescentar palavras aconselhadas pelo professor ou da sua iniciativa.

4.6.8 Leitura

O ensino das consoantes, tal como o ensino das vogais, contribui para o alargamento do léxico. Além de os alunos aprenderem palavras novas, aprendem os dígrafos e os encontros consonânticos. A primeira consoante que os alunos aprenderam foi o < m >. O gesto associado à letra foi representado pela aluna Maria. A aula teve início com uma história sobre a Maria e os alunos descobriram que estavam a aprender a letra < m >. O facto de ter sido escolhida a Maria e a história conter várias palavras com a letra < m > ajudou-os na descoberta. O texto da história foi posteriormente apresentado no quadro interativo para os ajudar a “Distinguir palavras, ler palavras através do reconhecimento global e da correspondência som/letra”, Pinto (2009, p.49). A leitura das palavras do texto foi realizada em duas fases. Numa primeira, sublinharam as palavras *mata, moinho, mó, martelo*, à medida que lia o texto. Numa segunda fase, viram as palavras e as imagens que as ilustravam. Receberam retângulos com as palavras e retângulos com as imagens para fazerem a ligação. A cada aluno foram dados retângulos com as palavras *menina, atum, moeda, mar, camelo*. Como não sabiam ler ficaram inquietos e perguntaram o que diziam. Receberam as imagens que ilustravam as palavras para associarem a cada palavra. A tarefa era difícil e para facilitar a identificação de cada palavra passaram a realizar a tarefa com a ajuda do quadro interativo. Observaram as imagens da *menina, atum, moeda, mar, camelo*. Depois de identificarem as imagens fizeram a divisão silábica. Descobriram que as palavras *menina* e *camelo* eram maiores do que as restantes. Procuraram as palavras com o som [m] no início e selecionaram as palavras *menina, mar, moeda*. Leram a primeira sílaba e concluíram que a palavra *menina* correspondia à imagem da menina. A palavra *mar* foi associada à respectiva imagem e por exclusão de partes fizeram o mesmo com a palavra *moeda*. A palavra *atum* foi identificada porque tem a letra < a > no início. Completaram o exercício com a palavra *camelo*. Os alunos observaram as imagens, leram as palavras

e conversaram. Foram alteradas as posições de duas palavras para descobrirem o que mudou. O exercício foi repetido. No quadro e no caderno desenharam a letra < m >. Escreveram e leram as sílabas *ma, me, mi, mo, mu* e procuraram-na em palavras nos diferentes manuais. Depois de treinarem o desenho da letra e leram e escreveram as frases (*É a mãe; A mãe é a mamã; O cão mama*). Numa aula posterior escreveram listas de palavras com a letra < m > no início, no meio e no fim das palavras.

A metodologia utilizada para o ensino do < m > foi a mesma para as restantes letras do alfabeto. À medida que aprendiam uma letra nova recorriam à memória para dizerem as palavras conhecidas e aprendiam palavras novas. À consoante *l* rapidamente associaram as palavras *melão, limão, lua, lata, luta*. Associaram ainda as palavras *leme, lizívia, lota, luto, laranja*. Descobriram o encontro das vogais com a consoante *l* no texto da canção “Marcha soldado cabeça de papel”. As palavras *soldado, papel, quartel, sinal e general* com os encontros *al, el, il, ol, ul* foram registadas numa folha e expostas na sala de aula.

Os alunos registaram, no caderno, outras palavras com os encontros *al, el, il, ol, ul*. Registaram e compararam a leitura das palavras *lata e alta, papel e pele, lima e mil, lota e sol e lume e azul*.

4.6.9 Leitura de histórias

O livro *A Girafa que comia estrelas*, Agualusa (2011), serviu de motivação à aprendizagem do fonema [ʒ].

Os alunos foram divididos em grupos de dois e receberam livros. Analisaram os elementos paratextuais e fizeram a previsão do conteúdo da história. A capa do livro foi projetada no QI. A professora leu a história enquanto os alunos seguiam a leitura no livro. Depois de ouvirem a leitura da história dialogaram sobre as personagens, a localização no espaço e no tempo e associaram o texto à capa e ao título.

Durante a projeção da capa do livro no QI e a leitura do título legendaram a imagem de uma girafa. Escreveram a palavra *girafa*, copiada do título do livro. Perguntei-lhes porque razão a palavra *girafa* se escrevia com a letra G em vez da letra J, uma vez que a leitura era [ʒ]. Ouviram-se vozes a dizer que a letra G se lia [ʒ]. A informação dada pelos alunos foi aproveitada para procurar outras palavras com o som [ʒ]. Foram escritas, no quadro, palavras começadas pela letra J e pela letra G. Os alunos descobriram que as duas letras são diferentes e podem ter o mesmo som. Descobriram, através da observação de palavras escritas que a letra G se pronuncia [ʒ] junto das letras E e I.

Os alunos pensaram em palavras com os sons [ʒɛ][ʒi]. Surgiram várias palavras, embora nem todas com a letra G.

Receberam uma folha de papel que continha, numa coluna, palavras com o fonema [ʒɛ][ʒi] atribuído à letra < J > e na segunda coluna o fonema [ʒɛ][ʒi] atribuído à letra G, (anexo).

A aula continuou no dia seguinte e teve início com a aula de Matemática. Os alunos planificaram e montaram um cubo e uma pirâmide quadrangular em cartolina colorida. Colaram a pirâmide numa das bases do cubo e resultou numa casa (fig. 4.10).

Em cartolina com a forma de nuvens, os alunos escreveram cinco palavras que continham os fonemas [ʒɛ][ʒi] associados à letra G. Penduraram as palavras na casa que construíram.

A casa foi ainda decorada com as letras G e J para que os alunos recordassem



Figura 4.10: Os sons [ʒɛ][ʒi]

que a letra < G > pode representar o fonema [ʒ].

A atividade motivou os alunos e levou-os a descobrir palavras novas. Durante a leitura da história “A Girafa que comia estrelas”, foi explorado o vocabulário relacionado com o habitat da girafa: “savana”, “bichos”, “árvores”, “galinha-domato”, “capim”, “África”, “estação chuvosa” e “seca”. Foram ainda exploradas outras palavras como *anjo*. Alguns alunos achavam que “anjos” eram as pessoas que morriam, outros pensavam que eram parecidos com fadas. Dialogaram sobre a possibilidade de o sopro da girafa conseguir mexer as nuvens e sobre a possibilidade de um espirro ajudar a chover. Com base na história é possível explorar o vocabulário relacionado com o estado do tempo, a vida do homem, a relação entre os animais.

O aluno deve ser exposto a leituras adequadas à idade do aluno, com vocabulário variado e textos com qualidade. As bibliotecas escolares têm hoje livros variados e de qualidade que os alunos podem requisitar. Podem também ser utilizados pelos professores, em sala de aula.

4.6.10 Pseudo-palavras

O documento Metas Curriculares prevê que o aluno no final do primeiro ano de escolaridade consiga:

“repetir imediatamente depois da apresentação oral, sem erros de identidade ou de ordem, palavras e pseudo-palavras constituídas por pelo menos 3 sílabas: CV (consoante – vogal) ou CCV (consoante – consoante – vogal); repetir uma palavra ou pseudo-palavra dissilábica sem dizer a primeira sílaba; ler pelo menos 45 de 60 pseudo-palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas (em 4 sessões de 15 pseudo-palavras cada); ler corretamente, por minuto, no mínimo, 25 pseudo-palavras derivadas de palavras”, Buesco (2012, p.8,9).

As pseudo-palavras não fazem parte do léxico nem têm significado. A sua utilização serve para verificar a habilidade do aluno face à leitura. O exercício de leitura das pseudo-palavras exige do aluno a identificação das letras, das sílabas e das regras ortográficas. A página da Direção Geral da Educação contém exemplos de pseudo-palavras:

“apo, anusa, binto, catama, dego, elanho, falque, gorrina, hono, iguato, japela, kuro, lagigão, mincala, nassa, olhuço, puage, quengo, ronqua, soico, trendai, untoz, vanjo, xilhem, zumalho.”¹³

Nesta atividade, foi proposto aos alunos que agrupassem sílabas para formar pseudo-palavras. Os alunos desconheciam o objetivo do exercício e como não conseguiam atribuir um significado às “palavras” não queriam ler. Um grupo de alunos disse que não percebia e que as palavras não faziam sentido. Foi explicado que era uma sequência de letras, a que chamamos pseudo-palavra e a leitura não faz sentido porque não é uma palavra. Os alunos compreenderam a explicação e leram como se fosse um jogo. Durante a leitura disseram palavras conhecidas e parecidas com as pseudo-palavras. Foram selecionados os nomes de cores e registados em cartões. Posteriormente fizeram a divisão silábica das palavras e cortaram os cartões, de acordo com o número de sílabas. Cada grupo de alunos ficou com o nome de uma cor e trocou a a posição das sílabas. O grupo 1 possuía a palavra “verde”. Depois de trocar a ordem das sílabas leu “dever”. O mesmo exercício foi realizado pelos diferentes grupos. Os alunos descobriram que a reorganização das sílabas poderia resultar em outras palavras ou em pseudo-palavras (fig. 4.11).

Com a atividade foi possível realizar uma leitura essencialmente fonológica e alargar a atividade ao estudo das cores com a aprendizagem de cores desconhecidas de alguns alunos como a cor “fúchsia”, “grená” e “indigo”. As pseudo-palavras podem ser criadas pelos alunos a partir de palavras conhecidas.

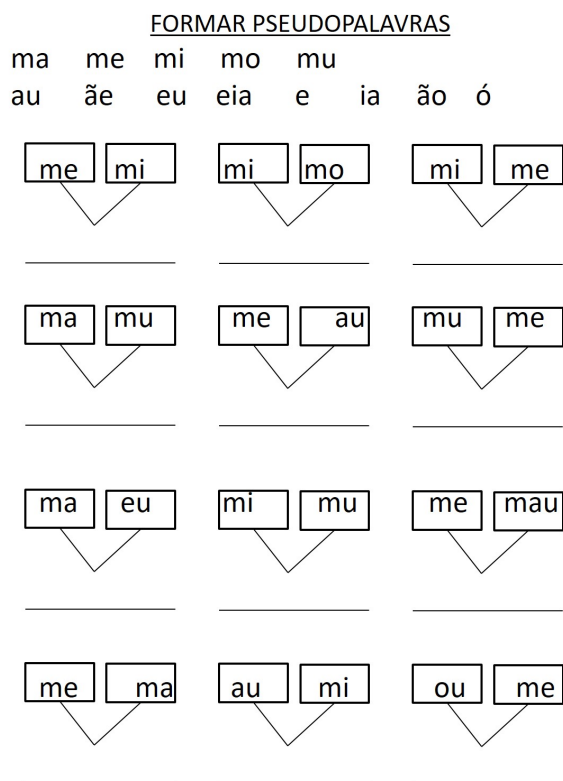


Figura 4.11: Formar Pseudopalavras

¹³<http://www.dge.mec.pt/portugues>

4.6.11 Descrever vivências

Os alunos realizaram uma visita ao Zoo de Lagos. As informações recolhidas durante a visita serviram para trabalhar os descritores de desempenho “Formar femininos e masculinos de nomes e adjetivos de flexão regular (de índice temático -o ou -a)”, Buesco (2012, p.12); “manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos: formar femininos e masculinos”, Pinto (2009, p.48); “Seres vivos do seu ambiente: animais”, ME (1991, p.80).

Os nomes dos animais variam de acordo com o sexo: feminino e masculino. Na gramática, o género não tem a haver com sexo. Os nomes do macho e da fêmea podem derivar de radicais diferentes. Temos como exemplo o caso do “boi” e da “vaca”. Podem ainda ter desinências especiais quando mudam de género. O “galo” forma o feminino “galinha”, o “leão” tem a forma feminina “leoa” ou o “leitão” com o feminino “leitoa”. Existem ainda os substantivos epicenos que possuem um só género gramatical, Cunha (1984, p.257), como a “águia”, a “sardinha”, o “tigre”, o “polvo”. Neste caso, para distinguir a forma feminina da masculina, juntam-se as palavras fêmea e macho aos substantivos.

A atividade realizada resultou de uma visita ao Zoo de Lagos. Teve início com a observação de fotos que motivaram o diálogo sobre os nomes dos animais observados no zoo e as suas características. Os alunos receberam uma folha de papel e dividiram-na em duas colunas para escrever os nomes dos animais. Numa coluna escreveram os nomes femininos e na outra os nomes masculinos. Alguns alunos desconheciam os nomes femininos ou os masculinos. Um aluno escreveu “elefante” e perguntou se a fêmea era “elefanta”. Os colegas riram-se e disseram *elefanta?!Esse nome não existe*. A professora explicou que os nomes terminados em *e* normalmente são uniformes, não variam em género. No entanto, o feminino de *elefante* é *elefanta*, nome que não é muito usado. Um aluno perguntou *Professora, existe o girafa?*. A professora respondeu que não. Quando os nomes dos animais não variam em género acrescenta-se as palavras “macho” ou “fêmea”, de acordo com o género. Escreve-se ou pronuncia-se, “girafa macho” e “girafa fêmea”. Um outro aluno acrescentou *Eu vi um hipopótamo fêmea e um hipopótamo macho*.

No final da atividade os alunos verificaram que existem nomes que variam em género e outros que são invariáveis. Os substantivos epicenos levantaram algumas dúvidas mas os alunos conseguiram compreender a variação em género, através da junção das palavras “macho” e “fêmea”. Foram ainda realizadas listas de palavras com outros substantivos epicenos.

Posteriormente, em livros da biblioteca escolar, os alunos pesquisaram nomes epicenos e acrescentaram à lista anterior.

4.6.12 Nomes de alimentos

As escolas assinalam o “Dia da Alimentação” com ações de sensibilização para a importância de uma alimentação saudável. As atividades podem incluir palestras, trabalhos de expressão plástica, confeção de alimentos, entre outras. Para celebrar o “Dia da Alimentação” foi pedido aos alunos uma peça de fruta. Durante o pedido, dialogaram sobre os diferentes frutos, a textura, o tamanho, a forma e os benefícios para a saúde.

No dia da atividade foram expostos todos os frutos em cima de uma mesa. Cada aluno escolheu um dos frutos e descreveu-o aos colegas, sem que estes soubessem qual foi o fruto escolhido. Os colegas escutaram a descrição e desenharam o fruto numa folha de papel. Por baixo, escreveram o nome do respetivo fruto. Mostra-

ram o desenho ao colega para confirmar o resultado. Posteriormente, à volta do fruto desenhado, escreveram adjetivos que o classificavam. À laranja associaram os adjetivos grande, cor de laranja, redonda e um pouco rugosa. Dialogaram sobre o género dos nomes dos frutos. A laranja tem somente o género feminino, tal como a maçã, a banana, a melancia. O melão tem apenas género masculino tal como o morango, o kiwi. No entanto, os nomes de frutos variam em número. Existem ainda outras palavras da família de cada fruto. As palavras laranjal, laranjeira, laranjada, alaranjar, são palavras da família de laranja.

Os frutos levados pelos alunos contemplavam uma pequena variedade. Foi alargado o conhecimento de frutos através de uma pesquisa realizada na Internet. No final, foram imprimidas imagens dos frutos mais exóticos e montado um cartaz com a imagem e o nome de cada fruto.

A atividade terminou com a realização de espetadas de frutos, com os frutos que cada aluno levou para a escola (fig. 4.12).



Figura 4.12: Fazer espetadas de fruta

4.6.13 Adequar o vocabulário à situação

O Programa de Estudo do Meio do primeiro ano, no Domínio da Descoberta de si mesmo contém o objetivo “conhecer e aplicar normas de vigilância da sua saúde, ME (1991, p.71). A pensar neste objetivo e nos interesses dos alunos, foi-lhes pedido que levassem para a escola os seus bonecos preferidos e brinquedos relacionados com a saúde (fig. 4.13).

Cada aluno apresentou o seu objeto indicando o nome e a função. O aluno que apresentou a seringa referiu que servia para dar “picas”. A palavra “picas” foi corrigida e substituída por *injeções*. Vários alunos conheciam a palavra *injeção* e pensavam que “pica” era o termo correto para o objeto. Um elevado número de alunos conhecia a palavra *estetoscópio*.

Os alunos passaram à dramatização da ida ao Centro de Saúde com os seus “filhos” que eram representados pelos bonecos. Assumiram as personagens, aguardaram a vez e dialogaram como se fossem autênticos médicos e pacientes. O médico perguntava “de que sequeixa” e a paciente respondia “o meu filho chora porque lhe dói a barriga”. O médico respondia “vou observá-lo”.

Através da dramatização os alunos utilizaram o vocabulário que ouviam os familiares e os técnicos da saúde usarem durante a espera e as consultas. Para além do uso do vocabulário adequado, os alunos aplicaram a entoação na realização das



Figura 4.13: Ida ao Centro de Saúde

perguntas e das respostas e respeitaram os tempos de espera. No final da dramatização fizeram um balanço da atividade e falaram sobre os nomes das especialidades médicas. O nome *pediatra* não era muito conhecido, ao contrário do *oftalmologista*. Aprenderam a dizer *otorrinolaringologista e estomatologista*.

4.7 Avaliação do desempenho dos alunos

A avaliação dos alunos é um processo educativo legislado pelo Despacho normativo n.º 1-F/2016¹⁴ que define três modalidades de avaliação: a avaliação diagnóstica, a formativa e a sumativa.

A avaliação diagnóstica é realizada no início do ano letivo e fornece elementos importantes para a realização do Plano de Trabalho da Turma. A avaliação formativa, é realizada ao longo do ano e pode ser realizada através de uma simples observação ou de um pequeno registo e ajuda o professor a definir linhas orientadoras e a preparar as atividades seguintes. É a avaliação a que vários autores chamam “para as aprendizagens”, Fernandes (2006, p.23), porque é interativa e permite identificar, por parte do professor e do aluno, as dificuldades e as fragilidades e, ao mesmo tempo, procurar soluções para as tentar colmatar, de imediato. A avaliação sumativa é realizada no final de cada período letivo e informa sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos. A avaliação sumativa habitualmente recorre a provas. A avaliação formativa pode incluir provas ou apenas o resultado da observação do desempenho dos alunos, através de registos em grelhas ou em documentos com essa finalidade.

O grupo descrito neste relatório, foi sujeito aos diferentes modelos de avaliação. No início do ano realizaram uma prova de avaliação diagnóstica que forneceu elementos sobre alguns dos conhecimentos adquiridos, até à entrada na escola. Tratando-se de um grupo de crianças, cuja maioria frequentou a educação pré-escolar, considerou-se importante avaliar uma série de conhecimentos que deveriam ser adquiridos ao longo da educação pré-escolar. A ficha aplicada contemplava os seguintes descritores:

- diferenciação de letras e de números
- identificação do nome próprio, num conjunto de vários nomes próprios

¹⁴http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/2016_dn_1f.pdf

- nome próprio
- identificação de letras que formam uma palavra
- rimas
- divisão silábica
- identificação das vogais
- completar palavras com vogais
- escrita de palavras
- ordenação de imagens
- identificação das personagens de uma história

A classificação atribuída a cada item de resposta foi qualitativa variando entre o S (sim) e o N (não). Da análise dos resultados da avaliação foi possível concluir que, dos vinte e seis alunos, apenas três não diferenciaram letras de números e uma aluna diferenciou apenas algumas letras de números. Vinte e quatro alunos identificaram o seu nome próprio. Vinte e dois alunos escreveram o nome próprio e quatro alunos não conseguiram escrever o nome próprio. Dezassete alunos conseguiram identificar as letras que formavam as palavras apresentadas. No exercício que pedia ao aluno para pintar os objetos cujos nomes rimassem, ver fig. 4.14, no primeiro conjunto de imagens o aluno identificava o *sapo*, *cão*, *balão* e deveria pintar o “cão” e o “balão”. No segundo conjunto de imagens, o aluno identifica as palavras *três*, *viola*, *bola* e deveria pintar a “bola” e a “viola”.

4. Rima e pinta.

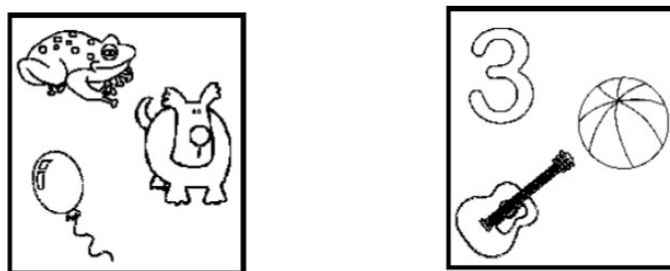


Figura 4.14: Ficha de avaliação diagnóstica: pintar os objetos que rimam

Para além do conhecimento do nomes dos objetos, o exercício exigia do aluno o conhecimento das combinações que rimam. Apesar de o aluno pintar corretamente algumas das imagens, a escolha poderia ter sido aleatória. A confirmação da escolha foi realizada com o pedido de explicação da resolução do exercício. Dos vinte e seis alunos que resolveram o exercício, catorze fizeram-no corretamente. Poder-se-á concluir que estes alunos conheciam e pronunciavam corretamente as palavras *sapo*, *cão*, *balão*, *três*, *viola* e *bola* e sabiam rimar.

Num outro exercício, ver a fig. 4.15, o aluno deve desenhar um objeto cujo nome rima com a imagem apresentada. A palavra *mão* rima com *pão*, *cão*, ou *pião*. A palavra *pato* rima com *rato*, *cato*. A palavra *caracol* rima com *sol*, *farol*.

5. Rima e desenha.



Figura 4.15: Avaliação diagnóstica: desenhar objetos que rimam

Os diferentes exercícios são indicadores do conhecimento do léxico do aluno e do conhecimento dos pares que rimam.

Dez alunos realizaram corretamente o exercício. A maioria dos alunos sentiu dificuldade na procura de palavras para rimar com *pato* e não realizou o exercício ou realizou de forma incorreta.

O exercício seguinte (fig.4.16) avaliou a divisão silábica das palavras *elefante*, *coelho*.

6. Pronuncia a palavra e conta as sílabas de cada uma delas.



Figura 4.16: Avaliação diagnóstica: divisão silábica

A maioria dos alunos respondeu corretamente. Identificaram os animais e souberam dividir silabicamente os substantivos *elefante* e *coelho*

O conhecimento dos vocábulos *árvore*, *uva*, *ovo*, *régua* e das vogais foi avaliado através do preenchimento de lacunas, como é possível ver na fig. 4.17.

8. Completa com as vogais.

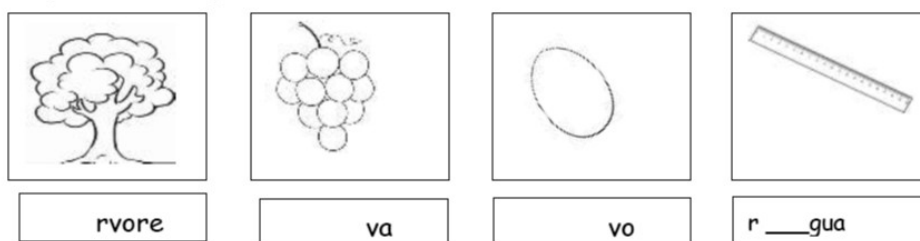


Figura 4.17: Avaliação diagnóstica: preenchimento de lacunas

Dos vinte e seis alunos que realizaram o exercício, apenas um respondeu de forma errada mostrando que ainda não conhecia as vogais ou que, apesar de as conhecer oralmente, ainda não conseguia completar palavras com vogais (ver apêndice B).

A avaliação diagnóstica não incluiu itens específicos, relacionados com a avaliação do vocabulário. As imagens apresentadas nos exercícios não eram suficientes nem foram selecionadas com a intenção de avaliar o vocabulário destes alunos. Por outro lado, ao longo dos primeiros dias de aulas foi possível observar que a maioria dos alunos, apesar de serem muito faladores, não comunicavam com frases completas e apresentavam problemas de dicção. Apenas um aluno se destacava pela positiva

porque falava com frases completas, tinha um léxico diversificado e falava com oportunidade. Uma aluna apresentava graves problemas de dicção e foi posteriormente acompanhada por uma terapeuta da fala.

Dos vinte e seis alunos que compunham a turma, no final do ano letivo, vinte e quatro alunos liam textos diversos, tendo seis uma velocidade leitora inferior ao esperado. Os alunos apropriaram-se de novos vocábulos e demonstraram-no durante a produção de textos. Na organização da informação de um texto lido, dois alunos não o conseguiram, sete alunos conseguiram reorganizar metade da informação e os restantes conseguiram organizar toda a informação. A pauta final é visível no apêndice C.

No final do ano letivo, dos vinte e seis alunos, apenas uma aluna, não adquiriu as competências da leitura e da escrita. As produções de texto e os exercícios de comunicação verbal evidenciaram a aplicação do vocabulário adquirido ao longo do ano letivo.

Foi possível observar a evolução dos alunos na adequação do vocabulário às situações. A terminologia usada na gramática passou a fazer parte do vocabulário diário. Nas restantes áreas, verificou-se uma evolução ao nível da construção frásica e da organização do texto oral e escrito. A competência comunicativa ajudou os alunos a comunicarem os passos utilizados na realização dos exercícios de matemática e a comunicar os resultados da realização de experiências e na resolução de problemas.

Capítulo 5

Considerações finais

Este Relatório de Atividade Profissional pretende descrever o percurso profissional da candidata que desempenha funções como professora no Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa, em Faro. Recorre à descrição dos trabalhos considerados de maior relevância. Neste domínio incluem-se, os cargos nas lideranças intermédias, a atividade como formadora, as apresentações públicas em contexto profissional e a descrição de uma seleção de atividades desenvolvidas com um grupo de alunos, no âmbito do tema integrador, o vocabulário.

O professor como elemento “reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados” Pimenta (1996, p.73) assume também o papel de “mediador nos processos constitutivos da cidadania” que lhe dão a capacidade de por em prática os programas e aproximar a escola da realidade social. Em simultâneo com as mudanças,

“Na sua prática, os profissionais da educação defrontam-se com numerosos problemas, muitos dos quais de grande complexidade. Entre estes contam-se o insucesso de seus alunos, relativamente a objectivos de aprendizagem curricular e até a objectivos básicos de socialização e enculturação; a desadequação dos currículos e programas em relação às necessidades e condições dos públicos a que se destinam; o modo ineficaz e desgastante como funcionam as instituições educativas; a incompreensão de grande parte da sociedade, a começar pelos meios de comunicação social, para as condições extremamente adversas em que se trabalha na educação”, Ponte (2004, p.1).

O professor é “o mestre, o amigo, o burocrata, o assistente social, o psicólogo, o confessor, o pai, enfim tantos papeis e, desempenhados por uma só pessoa”, Fernandes (2014, p.5,6). Como “mediador” tenta encontrar um equilíbrio e o envolvimento dos alunos com vista ao sucesso educativo. Se por um lado o professor tenta combater o insucesso, por outro lado não consegue resolver os problemas relacionados com a “desadequação dos currículos e programas” porque estes são da responsabilidade do Ministério da Educação e têm carácter obrigatório. Não conseguem também resolver os problemas relacionados com aquilo a que Ponte (2004) chama “incompreensão da sociedade”. A OCDE no relatório de 2005 “sobre a política de professores no período 2002-04 em colaboração com 25 países” refere fatores como as habilidades dos alunos, as expectativas, os recursos familiares, o clima organizacional da escola, as habilidades dos professores, entre outros, que influenciam as aprendizagens dos alunos. O relatório conclui que as habilidades e atitudes e os antecedentes familiares e comunitários dos alunos são as influencias mais significativas na aprendizagem dos

alunos for Economic Co-operation et al. (2005, p.2). O mesmo relatório descreve esses fatores como difíceis de controlar. Cabe ao professor gerir e articular a função de “o amigo, o burocrata, o assistente social, o psicólogo, o confessor, o pai” com a de “mestre”, o responsável pela aquisição das aprendizagens do aluno dos diferentes alunos que necessitam de diferentes estratégias para adquirirem o conhecimento e desenvolverem competências. A metodologia ativa que envolve o aluno, o coloca a realizar trabalho de projeto e a resolver problemas adequa-se a uns e não serve para outros. Há alunos que aprendem melhor com o professor que expõe a matéria e com as tarefas de rotina. A metodologia da sala de aula invertida, que depende da tecnologia e transfere a construção do conhecimento para o aluno, depende de materiais que tanto o professor como o aluno podem não ter acesso e exige uma preparação eficiente para que o aluno, como elemento autónomo, consiga atingir os objetivos definidos para cada tarefa. O “mestre” pode optar pela metodologia mais tradicional onde o professor expõe a matéria e o aluno escuta, tira notas e tem poucas oportunidades de intervir na aula. O professor/mestre do século XXI deve ser capaz de criar ambientes de aprendizagem eficazes para os diferentes tipos de estudantes, ser entusiasta e criativo. Deve ainda estar preparado para as exigências mais complexas das escolas que, para além dos problemas de aprendizagem inclui problemas sociais, de comportamento e o avanço das tecnologias que fazem parte da vida dos estudantes. As tecnologias facilitam o acesso rápido ao conhecimento. Podem facilitar as aprendizagens, num ambiente que permite aceder a essas ferramentas ou pode ser um constrangimento quando é criada uma barreira entre a aprendizagem e as TIC.

Os novos desafios dos professores não se compadecem com a idade destes ou com o tempo de experiência. Cabe a cada um adaptar-se. Como professora com mais de trinta anos de percurso profissional, tento acompanhar a evolução da escola colocando em prática a experiência adquirida ao longo dos anos e atualizar a formação. Continuarei a gerir os processos de aprendizagem dos alunos e a criar ambientes de aprendizagem que lhes proporcionem aprendizagens significativas de forma interdisciplinar, com uma avaliação participativa e formativa. Tal como tem vindo a acontecer, os alunos com necessidades educativas especiais e de multiculturalidades terão o seu lugar na sala de aula e para eles serão tomadas as medidas necessárias para a sua integração. O meu trabalho continuará a ser planeado com os meus pares, dentro de uma metodologia ativa com recurso às TIC e diferentes materiais didáticos e inovadores. O desempenho dos alunos continuará a ser partilhado com os pais numa parceria de melhoramento das aprendizagens dos alunos. Continuarei a atualizar os meus conhecimentos e tentarei aplicar os resultados das leituras realizadas para a elaboração deste relatório que me sensibilizaram para a necessidade de repensar o ensino do vocabulário numa perspetiva interdisciplinar mas mais planificada e avaliada.

O valor acrescentado obtido com a frequência da componente curricular do Mestrado em Ciências da Linguagem influenciou o meu desempenho profissional relativamente ao ensino do vocabulário. Nesta lógica de enriquecimento contínuo, espero continuar a investigar sobre a língua portuguesa. Como formadora, poderei propor ao Centro de Formação ações específicas sobre o vocabulário ou incluí-lo, formalmente, nas que se relacionam com a didática do português. Numa perspetiva futura poderia realizar um trabalho de investigação direcionado para a criação de instrumentos de avaliação do vocabulário e/ou de uma investigação relacionada com a aplicação de atividades planificadas, em especial, para o alargamento do vocabulário.

Bibliografia

- Abreu, A. C. A. (2012). *A Importância da cooperação entre a escola e a família: um estudo de caso*. Ph. D. thesis.
- Agualusa, José Eduardo Cayatte, H. (2011). *A girafa que comia estrelas*. Dom Quixote.
- Alba, J. O. (2007). The worlds children's words build/los mundos edificados por las palabras de los niños/les mondes batis para les mots des enfants. *Didáctica: Lengua y Literatura* 19, 155–172.
- Atika, Salwa Khairiah, S. N. H. T. N. Teaching vocabulary.
- Bidarra, M. G. and M. I. Festas (2005). Construtivismo (s): implicações e interpretações educativas.
- Bonwell, C. C. and J. A. Eison (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. ERIC.
- Brázia, P. J. M. d. (2014). *Aprendizagem pela Imagem*. Ph. D. thesis.
- Buesco (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Buesco (2015). *Programa e metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Buescu, H., J. Morais, M. Rocha, and V. Magalhães (2012). Caderno de apoio: Aprendizagem da leitura e da escrita.
- Carretero, M. (1997a). *Construir e ensinar: as Ciências Sociais e a História (JH Rodrigues, Trad.)*. Porto Alegre: Artes Médicas.(Trabalho original publicado em 1993).
- Carretero, M. (1997b). Construtivismo e educação (jh rodrigues, trad.). *Porto Alegre: Artes*.
- Carrilho, A. R. d. S. A. (2015). *Aprendizagem estratégica de vocabulário em português língua segunda e português língua estrangeira*. Ph. D. thesis, Universidade da Beira Interior.
- Carvalho, C. A. G. d. (2013). *A evolução da arquitectura escolar portuguesa: as escolas primárias desde finais do século XIX até à contemporaneidade*. Ph. D. thesis, Universidade Lusíada de Lisboa.

- Cera, V. P., M. J. Castro, and K. C. Oviedo (2010). Teaching vocabulary in eff classrooms enseñanza de vocabulario en aulas de inglés como lengua extranjera. *Revista Ciencias Básicas Bolivarianas Universidad Simón Bolívar* (11), 60–64.
- Conesa, M^a Dolores Galián Lozano, E. A. C. J. A. C. (2010). Explosión del vocabulario infantil y primer lenguaje: una revisión. *anales de psicología* 26(2), 341.
- Costa, João Cabral, A. S. A. V. F. (2011). *Conhecimento explícito da língua: Guião de implementação do programa*. Lisboa: ME–DGIDC.
- Craveiro, A., A. Figueiredo, and M. T. Dias (2003). *Palavra a palavra: língua portuguesa, 1o ano ensino básico: guia do professor, livro de apoio ao método das 28 palavras*. Porto Editora.
- Cunha, Celso Cintra, L. F. L. o. (1984). *Nova gramática do português contemporâneo* (21 ed.). Porto: Figueirinhas.
- Deparment, E. E. (2012). *The Effectiveness of Using Total Physical Response to Teach Vocabulary Viewed from the Student's Learning Interest*. Ph. D. thesis, Sebelas Maret University.
- Deus, J. d. (2009). *Cartilha maternal*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Dougherty Stahl, K. A. and M. A. Bravo (2010). Contemporary classroom vocabulary assessment for content areas. *The Reading Teacher* 63(7), 566–578.
- Dreyfus, M. (2004). Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire. In *9e colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français*.
- Duarte, Inês Colaço, M. F. M. G. A. (2011). O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical. *Lisboa: PNEP*.
- Eison, J. (2010). Using active learning instructional strategies to create excitement and enhance learning. *Jurnal Pendidikantentang Strategi Pembelajaran Aktif (Active Learning) Books* 2(1), 1–10.
- Fernandes, D. (2004). Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios. *Texto Editores*.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 21–50.
- Fernandes, M. H. G. d. A. (2014). *Desenvolvimento profissional docente e avaliação de desempenho: percepções de professores experientes*. Ph. D. thesis.
- Ferreira, R. (2009). *Avaliação da Fluência na Leitura em Crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais: Validação de uma Prova de Fluência na Leitura para o 2.º Ano do 1 ciclo CEB*. Ph. D. thesis, Dissertação de mestrado não-publicada). Universidade Técnica de Lisboa.
- for Economic Co-operation, O., Development, P. Santiago, and SourceOECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

- Fosnot, C. T. (1998). *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Fradique, M. d. F. S. C. (2011). *As bibliotecas escolares e o papel do professor bibliotecário*. Ph. D. thesis, Universidade da Beira Interior.
- Kartika, C. T. o. (2015). Improving the students' reading comprehension through herringbone technique (a classroom action research of second grade of smp n 1 bergas, central java). *Skripsi*.
- Laranjeira, R. P. G. (2013). *Desenvolvimento lexical: perspectivas e práticas de professores no 1.º ciclo do ensino básico*. Ph. D. thesis.
- Lemaire (2009). *Pédagogie Jean Qui Rit, Guide pour les enseignants et les éducateurs*. Pierre Téqui éditeur.
- Lima, M. Melo, M. C. A. (2008). *Jogos de Língua Portuguesa 2 ano*. Porto Editora.
- Lima, E. Barrigão, N. P. N. S. S. (2013). *Alfa Português 1*. Lisboa: Porto Editora.
- Marcelino, C. I. M. (2008). *Métodos de iniciação à leitura: concepções e práticas de professores*. Ph. D. thesis.
- Martins, É. L. S. S. and J. M. Delgado (2002). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas, 1974-1999: continuidade e rupturas*. Ministério da Educação.
- Mateus, M. H. M. (2011). Diversidade linguística na escola portuguesa. *Revista Lusófona de Educação* (18), 13–24.
- McBain, R. A. and N. Mhunpiew (2014). Development of a vocabulary instruction model for content and language integrated learning for english language learners in bangkok/el desarrollo de un modelo de enseñanza de vocabulario de aprendizaje integrado de contenido y lengua para los estudiantes del idioma inglés en bangkok. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning* 7(1), 82.
- McCarten, J. (2007). Teaching vocabulary. *Lessons from the Corpus, Lessons for the Classroom*. Cambridge: CUP.
- ME (1991). *Organização Curricular e Programas, Estudo do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendes, M. and F. Caels (2003). Projeto diversidade linguística na escola portuguesa. *ILTEC–Instituto de Lingüística Teórico e Computacional, Primeiros Resultados, Direção Geral de Inovação Curricular, Ministério da Educação e Fundação Calouste Gulbenkian 2005*.
- Milman, N. B. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used? *Distance Learning* 9(3), 85.
- MORAN, J. M. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens 2*.
- Moura, M. R. M. (1999). *Piratinha 2.º volume. 1.º Ano*. Mega Edições.

- Nassaji, H. (2006). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. *The Modern Language Journal* 90(3), 387–401.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.
- Pereira, S. and L. Pereira (2011). Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do projecto Minerva à iniciativa e-escolinha. *Literacia, Media e Cidadania*, 157–168.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading* 11(4), 357–383.
- Pimenta, S. G. (1996). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação* 22(2), 72–89.
- Pinto (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ponte, J. P. d. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar em Revista*, 37–66.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? a review of the research. *Journal of engineering education* 93(3), 223–231.
- Quivuna, M. (2013). Lexicologia aplicada ao ensino do léxico em português língua não materna-estudo de caso: escola do segundo ciclo da cidade do Wizi. *Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa*.
- Ramos, R. (2015). Fazer leitores na era digital: o contributo da biblioteca escolar. *Rede de Bibliotecas Escolares*. Acedido em: <http://rbe.mec.pt/np4/file/1490/bibliotecarbe8.pdf>.
- Rangel, E. d. O. and M. Bagno (2006). Dicionários em sala de aula. *Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*.
- Ribeiro, A. T. M. (2007). O bullying em contexto escolar: um estudo de caso. Master's thesis.
- Sansavini, Cesare e das Mercês Peixoto, M. (2008). *Saber falar em público*. Editorial Presença.
- Santos, E. D. d. (2007). *Línguas estrangeiras no 1.º Ciclo do Ensino Básico: representações dos professores e integração curricular*. Ph. D. thesis.
- Santos, K. C. (2015). *O contributo da exploração de histórias para a aprendizagem da leitura e da escrita*. Ph. D. thesis.
- Scoen-Ferreira, T. H. (2010). Avaliação do vocabulário receptivo de crianças pré-escolares. *Scielo Brasil*.
- Silva, A. M. N. d. (2011). *Prática de ensino supervisionada em 1º ciclo do Ensino Básico*. Ph. D. thesis, Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
- Sim-Sim, I., D. Alves, and T. Costa (2007). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.

- Valente, J. A. (2014). A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. *UNIFESO-Humanas e Sociais 1*(01), 141–166.
- Velasquez, M. G. M. d. C. o. (2007). Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita: estudo longitudinal com alunos do 1.º ciclo do ensino básico.
- Verdezoto Gómez, A. K. (2017). Strategies to retain the new vocabulary in the students of segundo de bachillerato of “unidad intercultural bilingue mons. leonidas proaño” in the town tepeyac–colta, chimborazo province during the academic term 2015-2016. B.S. thesis, Riobamba, UNACH 2017.
- Vieira, Alice Ribeiro, J. M. (1991). *Corre, corre cabacinha*. Caminho.

Apêndice A

Fist Appendix



Escola E. B. 1.º nº 5 de Faro (Vale de Carneiros)
ANO LETIVO 2013/2014

PLANIFICAÇÃO – METAS - PORTUGUÊS			
1.º Ano / 1.º Período			
Área	Domínio	Objetivos Gerais	Descritores de Desempenho
Português	Oralidade	Respeitar regras da interação discursiva.	-Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar. -Respeitar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequadas.
	Oralidade	Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.	-Reconhecer padrões de entoação e ritmo (exemplo: perguntas, afirmações, expressão de sentimentos). -Apropriar-se de novos vocábulos: reconhecer o significado de um mínimo de 150 novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo (exemplos de áreas vocabulares: casa, família, escola, vestuário, profissões, festas, animais, jardim, cidade, campo). -Identificar palavras desconhecidas. -Cumprir instruções. -Referir o essencial de um pequeno texto ouvido.
			Conteúdos Esperar pela vez Prestar atenção ao que ouve Princípios de cortesia Enunciados Sons Palavras parecidas Novas palavras Instruções Descrição de ações

Figura A.1: Planificação-1

1º Ano/ 1º Período				
Área	Domínio	Objetivos Gerais	Descritores de Desempenho	Conteúdos
Português	Leitura e escrita	Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar pares mínimos (pares de palavras que diferem por um único fonema). - Repetir imediatamente depois da apresentação oral, sem erros de identidade ou de ordem, palavras e pseudopalavras constituídas por pelo menos 3 sílabas: CV (consoante-vogal) ou CCV (consoante-consoante-vogal). -Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas. - Repetir uma palavra ou pseudo-palavra dissilábica sem dizer a primeira sílaba. -Decidir qual de duas palavras apresentadas oralmente é mais comprida(referentes de diferentes tamanhos, por exemplo “cão” – “borboleta”). - Indicar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema. - Repetir uma sílaba CV (consoante-vogal) ou CVC (consoante-vogal-consoante) pronunciada pelo professor, sem o primeiro fonema. - Discriminar pares mínimos (pares de palavras que diferem por um único fonema). 	<p>Pares de palavras Pseudopalavras</p> <p>Divisão silábica n.º de palavras n.º de letras n.º de sílabas Identificação de sons Sons consonânticos</p> <p>Omissão de sílabas/letras</p> <p>Pares mínimos</p> <p>Letras</p>

Figura A.2: Planificação-2

1º Ano/ 1º Período				
Área	Domínio	Objetivos Gerais	Descritores de Desempenho	
Português	<p>Iniciação à Educação Literária</p> <p>Iniciação à Educação Literária</p>	<p>Ouvir ler e ler textos literários.</p> <p>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</p>	<p>- Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</p> <p>Identificar, em textos, palavras que rimam.</p> <p>-Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título.</p> <p>-Antecipar conteúdos, mobilizando conhecimentos prévios.</p> <p>-Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história.</p> <p>- Fazer inferências.</p> <p>-Recontar uma história ouvida ou lida.</p>	<p>Histórias</p> <p>Lengalengas</p> <p>Adivinhas</p> <p>BD</p>

Figura A.3: Planificação-3

1º Ano/ 2º Período			
Área	Domínio	Objetivos Gerais	Descritores de Desempenho
Português	<p>Oralidade</p> <p>Leitura e Escrita</p>	<p>Produzir um discurso oral com correção.</p> <p>Conhecer o alfabeto e os grafemas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Falar de forma clara e audível. - Articular corretamente palavras. - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado. -Construir frases com graus de complexidade crescente. -Nomear a totalidade das letras do alfabeto e pronunciar os respectivos segmentos fonéticos (realização dos valores fonológicos). -Fazer corresponder as formas minúscula e maiúscula da maioria das letras do alfabeto. -Recitar o alfabeto na ordem das letras, sem cometer erros de posição relativa. -Escrever as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fônico que corresponde habitualmente à letra. -Pronunciar o(s) segmento(s) fônico (s) de, pelo menos, cerca de ¼ dos grafemas com acento ou diacrítico e dos dígrafos e ditongos. -Escrever pelo menos metade dos dígrafos e ditongos, quando solicitados pelo valor fonológico correspondente.

Figura A.4: Planificação-4

1º Ano/ 2º Período			
Área	Domínio	Objetivos Gerais	Descritores de Desempenho
Português	Leitura e Escrita	Ler em voz alta palavras, pseudo-palavras e textos.	<ul style="list-style-type: none"> -Ler pelo menos 45 de 60 pseudo-palavras (seqüências de letras que não têm significado mas que poderiam ser palavras em português) monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas (em 4 sessões de 15 pseudo-palavras cada). - Ler corretamente, por minuto, no mínimo, 25 pseudo-palavras derivadas de palavras. -Ler pelo menos 50 em 60 palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas.
	Leitura e Escrita	Relacionar o texto com conhecimentos anteriores.	<ul style="list-style-type: none"> - Escolher, em tempo limitado, entre diferentes frases escritas, a que contempla informação contida num texto curto, de 30 a 50 palavras, lido anteriormente. - Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história.

Figura A.5: Planificação-5

1º Ano/ 2º Período			
Área	Domínio	Objetivos Gerais	Descritores de Desempenho
Português	Iniciação à Educação Literária	Ler para apreciar textos literários.	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular. -Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos.
	Iniciação à Educação Literária	Ler em termos pessoais.	<ul style="list-style-type: none"> - Ler, por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar. - Escolher, com orientação do professor, textos de acordo com os seus interesses pessoais.
	Gramática	Descobrir regularidades no funcionamento da língua.	<ul style="list-style-type: none"> - Formar femininos e masculinos de nomes e adjetivos de flexão regular (de índice temático -o ou -a). -Formar singulares e plurais de nomes e adjetivos que seguem a regra geral (acrescentar -s ao singular), incluindo os que terminam em -m e fazem o plural em -ns (fim, bom, etc.).

Figura A.6: Planificação-6

1º Ano/ 3º Período			
Área	Domínio	Objetivos Gerais	Descritores de Desempenho
Português	Oralidade	Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.	<ul style="list-style-type: none"> - Responder adequadamente a perguntas. - Formular pedidos. - Formular perguntas. - Partilhar ideias e sentimentos.
	Leitura e Escrita	Ler em voz alta palavras, pseudo-palavras e textos.	<ul style="list-style-type: none"> - Ler corretamente, por minuto, no mínimo 40 palavras de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente. - Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 55 palavras por minuto.
	Leitura e Escrita	Ler textos diversos.	<ul style="list-style-type: none"> - Ler pequenos textos narrativos, poemas e banda desenhada.
	Leitura e Escrita	Organizar a informação de um texto lido	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em pequenos textos narrativos, informativos ou descritivos, de cerca de 100 palavras.
	Leitura e Escrita	Apropriar-se de novos vocábulos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o significado de novas palavras, retiradas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo.

Figura A.7: Planificação-7

1º Ano/ 3º Período			
Área	Domínio	Objetivos Gerais	Descritores de Desempenho
Português			<ul style="list-style-type: none"> -Relacionar diferentes informações contidas no mesmo texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos e mudanças de lugar. -Identificar o tema ou o assunto do texto (do que trata). -Referir, em poucas palavras, os aspectos nucleares do texto.
	Leitura e Escrita	Monitorizar a compreensão.	<ul style="list-style-type: none"> -Sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas e pedir esclarecimento e informação ao professor e aos colegas.
	Leitura e Escrita	Desenvolver o conhecimento da ortografia.	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV, em situação de ditado. - Escrever corretamente mais de metade de uma lista de 60 pseudo-palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas. - Escrever corretamente cerca de 45 de uma lista de 60 palavras e 5 de uma lista de 15 palavras irregulares, em situação de ditado.

Figura A.8: Planificação-8

1º Ano/ 3º Período			
Área	Domínio	Objetivos Gerais	Descritores de Desempenho
Português			<ul style="list-style-type: none"> - Escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram. -Elaborar e escrever uma frase simples respeitando as regras de correspondência fonema-grafema. - Detetar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente.
	Leitura e Escrita	Transcrever e escrever textos.	<p>Transcrever um texto curto apresentado em letra de imprensa em escrita cursiva legível, de maneira fluente ou pelo menos sílaba a sílaba, respeitando acentos e espaços entre as palavras.</p> <p>-Transcrever em letra de imprensa, utilizando o teclado de um computador, um texto de 5 linhas apresentado em letra cursiva.</p>
	Leitura e Escrita	Mobilizar o conhecimento da pontuação.	<p>-Identificar e utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final e ponto de interrogação.</p>

Figura A.9: Planificação-9

1º Ano/ 3º Período			
Área	Domínio	Objetivos Gerais	Descritores de Desempenho
Português	Iniciação à Educação Literária	Dizer e contar, em termos pessoais e criativos.	<ul style="list-style-type: none"> -Dizer trava-línguas e pequenas lengalengas. -Dizer pequenos poemas memorizados. -Contar pequenas histórias inventadas. - Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal).
	Gramática	Compreender formas de organização do léxico.	<ul style="list-style-type: none"> - A partir de atividades de oralidade e de leitura, verificar que há palavras que têm significado semelhante.

Figura A.10: Planificação-10

Apêndice B

Second Appendix



Resultados da Avaliação Diagnóstica de Português - 1º Ano Turma B
2013 - 2014

Questões	1	2	2.1	3	4	5	6	7	8	9	10		
Objetivos	Identificam as letras	Identificam nome	Escreve o nome	Liga as letras que a compõem	Liga palavras nomes que rimam	Associa palavras que rimam	Identifica o nº de sílabas	Identifica as vogais	Completa palavras c/ as vogais	Escreve palavras que já conhece	Oreco uma história ouvida	Identifica os animais da história	- A MAIORIA DOS ALUNOS IDENTIFICA LETRAS, O NOME, ESCRVE PALAVRAS ÀS RESPETIVAS LETRAS E IDENTIFICA O N.º DE SILABAS.
	S	S	S	N	S/N	S	S	S	N	N	N	N	
	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	
	S	S	S	S	N	N	N	N	N	N	S	S	NOME, ESCRVE PALAVRAS ÀS RESPETIVAS LETRAS E IDENTIFICA O N.º DE SILABAS.
	S	S	S	N	N	N	S	S	N	N	N	N	
	S/N	S	N	N	N	N	S	S	N	N	S	S	
	N	N	N	S/N	S	N	N	N	N	N	N	N	- A MAIORIA NÃO DESENHOU PALAVRAS QUE RIMAM COM UMA
	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	
	N	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	APRESENTADA, NÃO
	S	S	S	S	S	S/N	N	N	N	N	S	N	
	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	COMPLETOU PALAVRAS COM VOGAIS, NÃO
	S	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	ESCREVEU PALAVRAS SEM AUIDA, NÃO
	S	S	S	S	S/N	S/N	N	N	N	N	N	N	S/N
	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	ORDENOU A HISTÓRIA
	S	S	S	S	N	N	N	N	N	S	S	S	OUVIDA NEM IDENTIFICOU AS PERSONAGENS DA HISTÓRIA
	N	N	S/N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	DA HISTÓRIA
	S	S	S	S	N	N	S	N	N	N	N	N	S
	S	S	S	S	N	N	S	S	N	N	N	N	S
	S	S	S	S/N	S	N	S	S	N	N	N	N	S
	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	S

Figura B.1: Ficha de Avaliação Diagnóstica

Apêndice C

Thirt Appendix

Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa

PAUTA DE AVALIAÇÃO

Alunos em: _____

Nº	NOME	Escola		V	A	N	I	N	P	M	E	E	A.F.M.	A. Estudo	O.C.	B	M	F	F	I	Nº Proc	
		1	2																			
1		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	10048
2		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	10049
3		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	10041
4		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	10050
5		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	10051
6		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	10057
7		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	10019
8		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	10037
9		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	10040
10		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	10045
11		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	10055
12		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	10059
13		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	10073
14		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	10053
15		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	10016
16		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	10018
17		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	10030
18		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	10038
19		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	10054
20		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	10044
21		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	10047
22		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	10052
23		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	10054
24		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	10017
25		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	10017
26		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	10023

Legenda: B - Borr; MB - Matéria Base; MB - Múltipla Borr; MB - Não Satisfeita; FJ = Falhas Justificadas; FI = Falhas Injustificadas

Alunos: _____

O(a) Professor Titular: _____
 Fernanda Filipa R. Silva
 O(a) Presidente de Comissão Administrativa Provisória: _____
 (Assinatura e selo branco ou carimbo)
 Data Reunião: _____

EB013

Figura C.1: Pauta Final