

**MARIANA VICENTE SILVA**

**PROMOÇÃO DA CONSCIÊNCIA LEXICAL DE ESTUDANTES  
DE 5.º ANO DE ESCOLARIDADE DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

Escola Superior de Educação e Comunicação

2023

**MARIANA VICENTE SILVA**

**PROMOÇÃO DA CONSCIÊNCIA LEXICAL DE ESTUDANTES  
DE 5.º ANO DE ESCOLARIDADE DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e do 2.º Ciclo de Português e de História e Geografia de  
Portugal**

**Trabalho efetuado sob a orientação de:**  
Professora Doutora Teresa Cosmo Domingos Maló Sequeira



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

Escola Superior de Educação e Comunicação

2023

**PROMOÇÃO DA CONSCIÊNCIA LEXICAL DE ESTUDANTES  
DE 5.º ANO DE ESCOLARIDADE DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Declaração de autoria de trabalho**

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

---

(Mariana Vicente Silva)

*Copyright* – Mariana Vicente Silva. Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação

A Universidade do Algarve reserva 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 à autora e editor respetivos.

## **Dedicatória**

*Dedicado aos meus pais e à minha irmã, pois foram as pessoas que mais me motivaram e incentivaram em todas as etapas desta conquista.*

## **Agradecimentos**

À minha orientadora, Professora Doutora Teresa Cosmo Domingos Maló Sequeira, por toda a confiança, motivação e ajuda ao longo desta caminhada. Foi um apoio essencial para a construção e apresentação do presente Relatório relativo à Prática de Ensino Supervisionada.

Aos/Às alunos(as) que participaram neste estudo, por me terem recebido tão bem, ajudando-me a perceber que este é o caminho que pretendo seguir e, ainda, por me ajudarem a crescer a nível pessoal e profissional.

À professora cooperante, por ter permitido o desenvolvimento deste projeto de investigação e por me ter motivado e apoiado ao longo de todo o período de prática supervisionada.

Às minhas amigas, que sempre me apoiaram, motivaram e incentivaram a continuar o meu percurso, acreditando em mim e nas minhas capacidades, fazendo-me ver o lado positivo de cada situação menos favorável.

Aos meus pais, irmã e avô, que sempre me apoiaram e motivaram em todas as etapas da minha formação académica, em especial nesta.

A todos(as), o meu mais sincero obrigada.

## **Resumo**

O desenvolvimento lexical promovido através do conhecimento e da consciência sobre o léxico da língua é um fator determinante no desenvolvimento linguístico do indivíduo para a construção de novos saberes, para a visão sobre o mundo, para a sua formação e instrução, para a convivência na comunidade e sociedade.

Neste sentido, realizou-se um estudo onde as principais questões de investigação foram: (i) Como promover a consciência lexical de estudantes de 5.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico? e (ii) Que estratégias didáticas promovem o desenvolvimento da consciência lexical?

Para responder a estas questões, delineou-se e implementou-se um projeto de investigação numa turma de 5.º ano de uma escola algarvia. As técnicas e instrumentos de recolha de dados selecionados para este estudo foram a observação participante, as notas de campo, os testes aplicados durante a ação de diagnóstico, aquando da intervenção pedagógica e na avaliação final e, ainda, um inquérito por questionário.

Os resultados desta investigação mostraram que promover a consciência lexical, através do ensino explícito de novas palavras, em sala de aula, potencia resultados positivos no conhecimento lexical do(a) estudante. De entre as várias estratégias aplicadas, as que deram origem a resultados mais significativos foram as relativas à exploração de família de palavras e de sinonímia.

**Palavras-chave:** Consciência lexical; Conhecimento lexical; Capital lexical; 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB.

## **Abstract**

Lexical development promoted through knowledge and awareness of the lexicon of the language is a determining factor in the individual's linguistic development towards the acquisition of new knowledge, the view of the world, education, to live in the community and society.

In this regard, a study was carried out in which the main research questions were: (i) How to promote lexical awareness of 5th grade students in the 2nd Cycle of Basic Education? and (ii) Which teaching strategies promote the development of lexical awareness?

To answer these questions, a research project was designed and implemented in a 5th grade class at a school in the Algarve. The data collection techniques and instruments selected for this study were participant observation, field notes, tests applied during the diagnostic action, during the pedagogical intervention and in the final evaluation, as well as a questionnaire survey.

The research results showed that promoting lexical awareness through the explicit teaching of new words in the classroom has positive results for students' lexical knowledge. Among the various strategies applied, the ones that produced the most significant results were those relating to the exploration of word families and synonyms.

**Keywords:** Lexical awareness; Lexical knowledge; Vocabulary; 5th grade of 2nd Cycle of Basic Education.

## Índice Geral

Agradecimentos .....	ii
Resumo .....	iii
Abstract .....	iv
Índice Geral .....	v
Índice de Figuras .....	viii
Índice de Gráficos .....	x
Lista de Siglas e Acrónimos.....	xi
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico-Conceptual .....	4
1. Consciência lexical.....	4
1.1. O que é consciência lexical? .....	4
1.2. O que é conhecimento lexical? .....	6
1.3. Distinção entre léxico ativo e léxico passivo .....	6
1.4. Capital lexical e consciência lexical como fator de (in)sucesso escolar.....	8
1.5. Dificuldades associadas ao desenvolvimento do enriquecimento do capital lexical e da consciência lexical .....	9
1.6. Ensino orientado para o enriquecimento do capital lexical e para o desenvolvimento da consciência lexical: componentes essenciais .....	12
1.6.1 Estudos sobre o desenvolvimento e promoção lexical em contexto educativo.....	16
Capítulo II – Opções Metodológicas.....	20
2. Metodologia.....	20
2.1. Contextualização do estudo .....	20
2.2. Natureza do estudo .....	21
2.3. Questões da investigação.....	21
2.4. Objetivos da investigação.....	22
2.5. Justificação das opções metodológicas.....	22
2.5.1. Contexto educativo da investigação.....	22
2.5.2. Participantes do estudo .....	26
2.6. Delineamento do estudo .....	29
2.6.1. Primeira fase – Entrega e recolha das declarações de consentimento informado....	30
2.6.2. Segunda fase – Ação de diagnóstico e Intervenção pedagógica .....	30
2.6.3. Terceira fase – Recolha final de dados .....	31

2.6.4.	Quarta fase – Análise e discussão de resultados.....	31
2.7.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	32
2.7.1.	Observação – Participante.....	33
2.7.2.	Ação de diagnóstico.....	35
2.7.3.	Intervenção pedagógica.....	35
2.7.4.	Avaliação final.....	36
2.7.5.	Notas de campo.....	37
2.7.6.	Inquérito por questionário.....	37
2.8.	Sigilo ético e deontológico.....	38
Capítulo III – Ação de Diagnóstico.....		40
3.	Apresentação da Ação de Diagnóstico.....	40
3.1.	Ação de diagnóstico I.....	42
3.2.	Ação de diagnóstico II.....	44
Capítulo IV – Intervenção Pedagógica.....		46
4.	Apresentação da Intervenção Pedagógica.....	46
4.1.	Promoção da consciência lexical.....	46
4.1.1.	Sessão n.º 1.....	50
4.1.1.1.	Processo de formação de palavras por derivação.....	50
4.1.2.	Sessão n.º 2.....	52
4.1.2.1.	Significação de palavras com dicionário em linha.....	53
4.1.3.	Sessão n.º 3.....	53
4.1.3.1.	Significação de palavras com dicionário físico.....	54
Capítulo V – Avaliação Final.....		56
5.	Apresentação da Avaliação Final.....	56
5.1.	Tarefa de avaliação final.....	56
5.2.	Inquérito por questionário.....	58
Capítulo VI – Apresentação dos Resultados.....		60
6.	Apresentação e Interpretação dos Resultados.....	60
6.1.	Ação de diagnóstico.....	60
6.1.1.	Ação de diagnóstico I.....	61
6.1.2.	Ação de diagnóstico II.....	63
6.2.	Intervenção pedagógica.....	65
6.2.1.	Sessão de intervenção n.º 1.....	66
6.2.2.	Sessão de intervenção n.º 2.....	68

6.2.3. Sessão de intervenção n.º 3 .....	70
6.3. Avaliação final e inquérito por questionário.....	73
6.3.1. Avaliação final .....	74
6.3.2. Inquérito por questionário .....	75
6.4. Comparação de resultados da ação de diagnóstico com a avaliação final.....	78
Capítulo VII – Discussão dos Resultados.....	80
Conclusões.....	83
Limitações ao estudo.....	86
Referências bibliográficas .....	87
Apêndices .....	90
Apêndice A - Tabela de participação dos(as) estudantes .....	90
Apêndice B - Declaração de consentimento informado.....	91
Apêndice C - Questões do inquérito por questionário .....	92
Apêndice D - Legenda numérica codificada a cada participante.....	98
Apêndice E - I Tarefa de diagnóstico .....	99
Apêndice F - II Tarefa de diagnóstico.....	105
Apêndice G - Cronograma das atividades/ações estratégicas de intervenção do estudo .....	108
Apêndice H - Tarefa gramatical (processo de formação de palavras – 1.º momento de intervenção).....	109
Apêndice I - Tarefa I (2.º momento de intervenção) .....	111
Apêndice J - Tarefa II (3.º momento de intervenção) .....	112
Apêndice L - Tarefa de avaliação final .....	114
Apêndice M - Apresentação síntese e didática sobre o processo de formação de palavras ....	115

## Índice de Figuras

<b>Figura 1.1.</b> <i>Relação entre conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade da produção escrita</i> .....	9
<b>Figura 1.2.</b> <i>Exemplo de constelação por eliminatórias</i> .....	13
<b>Figura 1.3.</b> <i>Exemplo de escala linear</i> .....	14
<b>Figura 1.4.</b> <i>Exemplo de matriz semântica</i> .....	14
<b>Figura 1.5.</b> <i>Estratégias de descoberta do significado</i> .....	16
<b>Figura 2.1.</b> <i>Átrio principal</i> .....	24
<b>Figura 2.2.</b> <i>Sala de alunos</i> .....	24
<b>Figura 2.3.</b> <i>Buffet</i> .....	25
<b>Figura 2.4.</b> <i>Papelaria</i> .....	25
<b>Figura 2.5.</b> <i>Fotografias das salas de aula</i> .....	25
<b>Figura 2.6.</b> <i>Fotografias da biblioteca escolar</i> .....	26
<b>Figura 2.7.</b> <i>Organização das fases da investigação</i> .....	30
<b>Figura 2.8.</b> <i>Técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados na investigação</i> .....	33
<b>Figura 3.1.</b> <i>Esquema da Ação de diagnóstico I – Tarefa I</i> .....	41
<b>Figura 3.2.</b> <i>Esquema da Ação de diagnóstico II – Tarefa II</i> .....	42
<b>Figura 3.3.</b> <i>Tarefa I da ação de diagnóstico das alunas A5, A8, A9, A10 e A12</i> .....	43
<b>Figura 3.4.</b> <i>Compilação dos gráficos das sete estratégias do primeiro momento da ação de diagnóstico</i> .....	44
<b>Figura 3.5.</b> <i>Compilação dos gráficos das três estratégias do segundo momento da ação de diagnóstico</i> .....	45
<b>Figura 4.1.</b> <i>Esquema das tarefas de Intervenção</i> .....	46
<b>Figura 4.2.</b> <i>Principais capacidades a desenvolver nos(as) estudantes durante o processo de intervenção</i> .....	47
<b>Figura 4.3.</b> <i>Tarefa gramatical da primeira sessão de intervenção</i> .....	50
<b>Figura 4.4.</b> <i>Processo de formação de palavras por derivação - Jogo de palavras em grande grupo</i> .....	51
<b>Figura 4.5.</b> <i>Tarefa I da segunda sessão de intervenção</i> .....	52
<b>Figura 4.6.</b> <i>Tarefa II da terceira sessão de intervenção</i> .....	54
<b>Figura 4.7.</b> <i>Tarefa de significação das alunas A8, A9, A10 e A12 – exercício 1</i> .....	55
<b>Figura 4.8.</b> <i>Tarefa de significação das alunas A5, A8 e A12 – exercício 2</i> .....	55
<b>Figura 5.1.</b> <i>Tarefa de avaliação final das alunas A8, A9, A10 e A12</i> .....	57

<b>Figura 5.2.</b> <i>Questões do inquérito por questionário</i> .....	59
<b>Figura 6.1.</b> <i>Dinamização do jogo de palavras pela investigadora</i> .....	66
<b>Figura 6.2.</b> <i>Folha de registo das palavras do jogo de palavras</i> .....	67
<b>Figura 6.3.</b> <i>Tarefa gramatical das alunas A10, A13 e A14</i> .....	68
<b>Figura 6.4.</b> <i>Tarefa de significação das alunas A2 e A8</i> .....	69
<b>Figura 6.5.</b> <i>Tarefa da terceira sessão de intervenção – exercício um da aluna A12</i> .....	71
<b>Figura 6.6.</b> <i>Tarefa da terceira sessão de intervenção – exercício dois dos(as) alunos(as) A2, A3 e A11</i> .....	72

## **Índice de Gráficos**

<b>Gráfico 2.1.</b> <i>Distribuição do género dos(as) participantes na investigação</i> .....	26
<b>Gráfico 2.2.</b> <i>Distribuição das idades dos(as) participantes na investigação</i> .....	27
<b>Gráfico 2.3.</b> <i>Distribuição das nacionalidades dos(as) participantes na investigação</i> .....	28
<b>Gráfico 5.1.</b> <i>Gráfico relativo à estratégia de família de palavras na avaliação final</i> .....	57
<b>Gráfico 5.2.</b> <i>Gráfico relativo à estratégia de sinonímia na avaliação final</i> .....	58
<b>Gráfico 6.1.</b> <i>Gráfico relativo aos resultados das estratégias aplicadas no primeiro momento da ação de diagnóstico</i> .....	63
<b>Gráfico 6.2.</b> <i>Gráfico relativo aos resultados das estratégias aplicadas no segundo momento da ação de diagnóstico</i> .....	65
<b>Gráfico 6.3.</b> <i>Análise das respostas da ação de diagnóstico I</i> .....	78
<b>Gráfico 6.4.</b> <i>Gráfico relativo aos resultados das estratégias aplicadas na avaliação final</i> ...	79

## **Lista de Siglas e Acrónimos**

A – Aluno(a)

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PNEP – Programa Nacional do Ensino do Português – 1.º Ciclo

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

## **Introdução**

O domínio de capital lexical é variável entre indivíduos. Duarte (2000, p. 25) explica que “A variação linguística relacionada com factores de natureza social denomina-se variação social ou diastrática.” Compreender as causas, o impacto e o que pode influenciar a riqueza do capital lexical num/a cidadão/ã na sociedade é um tema que desperta muito interesse.

De forma simplificada, capital lexical é o vocabulário que o indivíduo conhece e que usa para comunicar com os outros, tal como Duarte (2011, p. 9) refere é o “conjunto organizado de palavras que conhecemos e usamos”. A partir desta situação, analisando o meio envolvente, é possível considerar inúmeras razões que permitem afirmar que a sociedade influencia significativamente o desenvolvimento do capital lexical do indivíduo. Duarte (2011, p. 10), por exemplo, no âmbito dos fatores socioeconómicos, aponta o nível de escolarização dos pais como determinante para o desenvolvimento do conhecimento lexical das crianças.

Facilmente se observam estas diferenças através da análise de conversas informais, quando o meio envolvente não cria constrangimento à interação verbal que iniba ou influencie o indivíduo.

Redirecionando essa observação e análise para o meio escolar e em particular para o 2.º Ciclo do Ensino Básico, a (in)capacidade lexical dos(as) estudantes é, maioritariamente, alvo de reflexão na disciplina de Português. A dificuldade ou a facilidade de um(a) estudante realizar trabalhos de escrita, interpretar um texto, elaborar oralmente um comentário sobre um tema ou interpretar um enunciado reflete, de acordo com Lubliner e Smentana (2005, como referidos por Duarte, 2011, p. 10) que uma das razões é a (in)existência de hábitos de leitura, para além do meio envolvente onde o/a estudante cresce e convive, ou seja, os fatores socioeconómicos.

Neste sentido, no âmbito da realização da Prática de Ensino Supervisionada (PES) pretende-se entender que fatores poderão estar relacionados com o fraco desempenho ao nível de demonstração de vocabulário pelos(as) estudantes de uma turma de 2.º Ciclo do Ensino Básico e como se poderá promover a consciência lexical destes mesmos estudantes.

Por conseguinte, a construção do processo investigativo teve origem em duas questões orientadoras, nomeadamente:

- Como promover a consciência lexical de estudantes de 5.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico?
- Que estratégias didáticas promovem o desenvolvimento da consciência lexical?

De forma a alcançar os objetivos gerais, procurou-se delinear objetivos mais específicos para orientar o processo de investigação, sendo estes:

- Analisar as dificuldades dos(as) estudantes no que diz respeito ao desenvolvimento lexical;
- Encontrar estratégias didáticas ajustadas às necessidades de cada um/uma, assim como à própria turma;
- Implementar essas estratégias com vista ao desenvolvimento do capital lexical dos(as) estudantes.

O presente relatório da PES encontra-se estruturado em sete capítulos que, por sua vez, se dividem em pontos específicos.

O primeiro capítulo integra o enquadramento teórico-conceitual, onde se apresentam algumas perspectivas e estudos relacionados com o tema da promoção da consciência lexical. Neste capítulo, procura-se esclarecer o que é a consciência lexical; o que é o conhecimento lexical; a distinção entre léxico ativo e léxico passivo; entender o capital lexical e a consciência lexical como fatores de (in)sucesso escolar; as dificuldades associadas ao enriquecimento do capital lexical e ao desenvolvimento da consciência lexical; assim como estratégias orientadas para o enriquecimento do capital lexical com vista ao desenvolvimento da consciência lexical, através da apresentação de componentes essenciais.

O segundo capítulo apresenta as opções metodológicas adotadas para a realização desta investigação no qual se inclui a contextualização e a natureza do estudo, as questões e os objetivos da investigação, a justificação das opções metodológicas, o delineamento do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e os procedimentos relativos ao sigilo moral e ético.

No terceiro capítulo, dá-se a conhecer a fase da ação de diagnóstico: a respetiva contextualização, justificação da escolha das estratégias aplicadas e as tarefas aplicadas nos dois momentos de trabalho.

No quarto capítulo, desenvolve-se a intervenção pedagógica com a descrição das três sessões de intervenção implementadas.

No quinto capítulo, encontra-se descrita a avaliação final do estudo, descrevendo-se a tarefa proposta.

No sexto capítulo, apresentam-se os resultados da investigação, comparando-se os dados obtidos na fase de ação de diagnóstico com os dados referentes à avaliação final. Reflete-se sobre o efeito da intervenção pedagógica e sobre as escolhas metodológicas efetuadas.

No último capítulo, o sétimo, apresenta-se a discussão dos resultados, sendo estes confrontados com as perspectivas descritas no enquadramento teórico-conceitual.

Segue-se o capítulo das conclusões onde são apresentadas as respostas às questões do estudo, assim como as aprendizagens pessoais e profissionais realizadas pela investigadora. São ainda referidas as limitações e sugeridas algumas propostas para investigação futura.

Por último, seguem-se as referências bibliográficas consultadas ao longo do processo investigativo e os apêndices referidos ao longo do corpo textual.

## Capítulo I – Enquadramento Teórico-Conceptual

### 1. Consciência lexical

#### 1.1. O que é consciência lexical?

De acordo com Duarte (2011, p. 13), o conhecimento de uma palavra envolve um processo complexo. Existem vários aspetos a ter em consideração quando se fala em ter conhecimento sobre uma palavra. Assim, a autora (*ibidem*, p. 10) define consciência lexical como “o tipo de consciência linguística que diz respeito ao conhecimento das propriedades das palavras que integram o nosso capital lexical”.

A autora refere que conhecer uma palavra não é apenas conhecer o seu significado e a sua forma fónica, “conhecer uma palavra envolve saber implicitamente a classe de palavras a que ela pertence (...) e os paradigmas flexionais em que pode entrar (...) [e] envolve também saber que condições ela impõe ao contexto sintático em que pode ocorrer” (*ibidem*, p. 14).

Para alunos(as) mais novos(as), o processo do conhecimento das palavras é trabalhado gradualmente, de forma a que vão assimilando e conhecendo consistentemente todos os aspetos inerentes às palavras e alcançando a sua consciência. Já para um(a) estudante letrado mais velho, “compreender e saber usar uma palavra envolve um conhecimento intuitivo muito complexo” (Duarte, 2011, p. 17). Neste sentido, a autora sintetiza as seguintes dimensões para esse conhecimento intuitivo e complexo de uma palavra da seguinte forma:

- (i) Conhecer a sua forma fónica;
- (ii) Conhecer a sua forma ortográfica;
- (iii) Conhecer o(s) seus(s) significado(s);
- (iv) Saber a que classe e subclasse de palavras pertence;
- (v) Conhecer as suas propriedades flexionais;
- (vi) Reconhecer as unidades mínimas com significado que a constituem;
- (vii) Saber com que classes de palavras se pode combinar para formar unidades linguísticas mais extensas;
- (viii) Saber que papéis semânticos distribui pelas expressões linguísticas com que se pode combinar;
- (ix) Saber que propriedades sintático-semânticas têm de ter as expressões linguísticas a que atribui papéis semânticos.

Apontadas as dimensões relacionadas com o conhecimento intuitivo para a compreensão e uso de uma palavra, poder-se-á verificar que conhecer uma palavra e saber como, quando e de que forma usá-la vai muito além de a saber pronunciar, escrever e conhecer os seus significados de acordo os contextos onde a mesma aparece.

Segundo Azeredo et al. (2011) e Duarte (2011, p. 14-16), é necessário ter um conhecimento mais profundo que envolva saber i) a classe e subclasse a que pertence, ou seja, se nome (comum ou próprio), verbo (principal, auxiliar ou copulativo), adjetivo (qualificativo, numeral ou relacional), pronome (pessoal, possessivo, demonstrativo, interrogativo, relativo ou indefinido), ou outra classe; ii) as suas propriedades flexionais, ou seja, os prefixos e dos sufixos das palavras permitem-nos aprender facilmente palavras novas, analisando as bases e elementos comuns de palavras que já conhecemos; iii) as unidades menores das palavras, que permitem reconhecer as palavras implicitamente através de regras de combinação, como são também exemplo os prefixos e sufixos; iv) a combinação com unidades linguísticas extensas, que permite combinar valores de tempo, modo, aspeto, pessoa e número; e v) os papéis semânticos das expressões linguísticas que, decorrendo dos significados impostos pelo contexto, poderão exigir determinadas propriedades semânticas como a estrutura interna, o conhecimento implícito e as regras de combinação, como a prefixação e sufixação.

Por todos estes aspetos, conhecer e saber usar uma palavra torna-se um processo complexo para as crianças mais novas e, por isso, deve-se trabalhar progressivamente no sentido da interiorização de todas estas dimensões, isto é, passando de um domínio implícito e inconsciente “das regras que regulamentam a língua materna do falante” à consciência linguística, “que lhe permite pensar sobre algumas propriedades formais da língua, julgar da aceitabilidade dos enunciados e respectiva correcção e isolar e identificar unidades do discurso”; até alcançar o desejado conhecimento metalinguístico ou “um conhecimento totalmente consciente em que o sujeito controla deliberadamente a utilização das regras estruturais da língua e que é o resultado do desenvolvimento de processos metacognitivos<sup>1</sup>” (Sim-Sim, 1998, p. 219).

Duarte (2010, p. 15) argumenta que o processo de desenvolvimento da consciência linguística “nos seus vários aspectos, contribui decisivamente para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, vai crescendo paralelamente ao desenvolvimento do conhecimento implícito, a um ritmo que depende substancialmente da experiência linguística a que a criança for exposta”.

---

<sup>1</sup> Para Sim-Sim, 1998 (p. 219) é o “Conhecimento que durante uma actividade cognitiva se tem sobre o acto de conhecer, sobre as características da pessoa como processador de informação e sobre factores que influenciam a eficácia dos procedimentos cognitivos evolui com o desenvolvimento do sujeito e, obviamente, com o domínio do conhecimento em causa.”.

## **1.2. O que é conhecimento lexical?**

Para Duarte (2000, p. 67) “os falantes de qualquer língua natural dominam um conjunto de princípios e regras gramaticais, em número relativamente reduzido, que são adquiridos durante o processo de aquisição da linguagem e que permanecem o longo da vida”. A autora acrescenta ainda que “a sua [do adulto] «base de dados» lexical vai sendo permanentemente actualizada em função quer da experiência e dos novos conhecimentos do falante, quer das transformações culturais e tecnológicas que a sociedade em que vive vai sofrendo”.

Relativamente à referida «base de dados», Sim-Sim (1998, p. 124) acrescenta que “As palavras que conhecemos integram o nosso dicionário mental, no qual são guardadas simultaneamente a representação sonora de cada item lexical e o respectivo significado”.

Sim-Sim (1998, p. 110) explica o conceito de conhecimento lexical recorrendo à expressão de rótulos lexicais os quais “são as etiquetas que colocamos aos conceitos, logo o domínio vocabular de qualquer falante será tanto ou mais rico quanto mais amplo e variado for o conhecimento que possuir desses rótulos”.

De acordo com Finger-Kratochvil e Carvalho (2016, p. 296-297), o conhecimento do vocabulário é uma condição fundamental ao desenvolvimento e expansão da habilidade de leitura, pois são dois processos que se relacionam entre si.

Também Duarte (2011) refere a relação e conseqüente importância dos hábitos de leitura com o desempenho na compreensão, no aumento do capital lexical e na qualidade de escrita.

Correia (2009, como referenciado por Lopes, 2021, p. 30) define conhecimento lexical como “o grupo de palavras que cada sujeito (re)conhece e às quais consegue atribuir significado.”.

Considera-se ser importante esclarecer o significado de léxico. Por exemplo, segundo Pacheco (2011, p. 5) “o léxico de uma língua não é contável: não é possível especificá-lo ou registá-lo em documentos oficiais, devido à sua natureza virtual e ao conhecimento individual que cada falante tem das palavras.” Neste sentido, poder-se-á afirmar que o léxico de uma língua não é estático nem imutável.

## **1.3. Distinção entre léxico ativo e léxico passivo**

De acordo com Laranjeira (2013, p. 13), importa distinguir que “O léxico ativo constitui o conjunto de palavras que todos os falantes usam no seu quotidiano, enquanto o léxico passivo reflete o conjunto de palavras que os falantes (re)conhecem, mas de que não fazem uso”.

Duarte (2000, p. 68) afirma que existe uma grande diferença entre o número de palavras do léxico passivo de um falante, isto é, aquelas que compreende, e o número de palavras do léxico ativo, aquelas que utiliza no seu discurso. O léxico passivo de um falante é largamente superior ao seu léxico ativo.

Na perspectiva de Laranjeira (2013), o desenvolvimento destas duas modalidades é realizado durante toda a vida e parece ser influenciado por diversos fatores, nomeadamente, a partilha de experiências, de vivências e/ou de conhecimentos, as relações sociais e a envolvimento e lidação com diferentes contextos sociais. Também a relação família-escola e os níveis de instrução das famílias se revelam importantes fatores no crescimento do conhecimento lexical dos alunos(as), com reflexo no seu aproveitamento escolar, como indica um estudo realizado nos Estados Unidos por Snow, Barnes, Chandler, Goodman e Hemphill (1992, referenciado por Duarte, 2011, p. 9). Neste estudo é referido que, “até à entrada na escola, os filhos de profissionais diferenciados são expostos a mais 50% de palavras do que os filhos de trabalhadores manuais e ao dobro das palavras dos filhos de famílias que recebem subsídio de desemprego.”.

Para Sebastião (2008, p. 295), “O nível de escolaridade do agregado familiar constitui um elemento distintivo da mobilização das famílias em torno da escola, enquanto elemento central do capital cultural escolarmente mobilizável.”, ou seja, os níveis de instrução e de formação escolar e académica da família que envolve o/a jovem são elementos determinantes. Quanto mais instruídos forem os familiares cuidadores, maior apoio, ajuda e incentivo imprimem ao processo de ensino e aprendizagem do(a) educando(a).

Também Duarte (2000) defende o mesmo ponto de vista relativamente à influencia da sociedade e do meio envolvente do(a) aluno(a) para o desenvolvimento do léxico, afirmando que

A pertença dos falantes a grupos sociais e profissionais, caracterizados por certos níveis culturais e de escolarização, condiciona os sistemas de conhecimentos e crenças que adquirem e traduz-se em comportamentos diversificados, no âmbito dos quais se incluem usos diferenciados da língua. (p. 25)

#### 1.4. Capital lexical e consciência lexical como fator de (in)sucesso escolar

Para Duarte (2011, p. 9), “As palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos.” Neste sentido, a autora, relaciona o sucesso escolar com o capital lexical, o conjunto organizado de palavras que conhecemos e usamos, do(a) aluno(a) que, por sua vez, irá refletir-se no processo de leitura e na sua compreensão.

Duarte (2011, p. 9) refere que “crianças com um capital lexical reduzido não conseguem atribuir significado ao que lêem” tornando, assim, a leitura, num processo penoso e conclui que os/as jovens ao lerem cada vez menos não conseguem aprender novas palavras. Esta situação é designada na literatura como o *Efeito de Mateus*, isto é,

Crianças com maior capital lexical à partida lêem mais, tornam-se cada vez melhores leitores, aumentam através da leitura o seu capital lexical. Pelo contrário, crianças com capital lexical reduzido à partida lêem menos, tornam-se cada vez piores leitores, pelo que não aumentam o seu capital lexical através da leitura. (Duarte, 2011, p. 9)

A autora relaciona os hábitos de leitura do(a) aluno(a) com o bom desempenho na compreensão do que lê, no aumento do capital lexical e, conseqüentemente, dando origem a uma escrita de qualidade, pois “quanto maior for [o capital lexical], tanto maiores são os recursos disponíveis para seleccionar vocabulário preciso e para evitar repetições lexicais.” (Duarte, 2011, p. 9).

Ainda de acordo com a mesma autora (2011, p. 10), os fatores socioeconómicos, o conhecimento prévio sobre o mundo e a variedade linguística de origem das crianças são relevantes para determinar o capital lexical com que as mesmas entram na escola. Analisando-se estes fatores, poderá dizer-se que o contexto social, em que o/a aluno(a) está inserido, influencia significativamente o processo de compreensão da leitura e a qualidade da produção escrita, competências estas essenciais para o sucesso escolar.

Duarte (2011) apresenta um modelo conceptual (v. Figura 1.1.) que inter-relaciona o conhecimento lexical, a compreensão de leitura e a qualidade da produção escrita (p. 10, adaptado de Lubliner & Smetana, 2005).



conhecimento intuitivo sobre a mesma. Acredita-se que, com isto, o adulto quer facilitar a compreensão do(a) jovem sobre o processo de comunicação oral. No entanto, quando não expõe a criança a estímulos verbais diversificados, está a impossibilitar os processos de desenvolvimento da consciência lexical intimamente associados à compreensão da leitura e à comunicação escrita.

A segunda dificuldade referida por Duarte (2011) consiste na dimensão da tarefa. Ou seja, deve-se iniciar a mesma a partir de nível de dificuldade e de exigência gradual no processo de enriquecimento do capital lexical e de desenvolvimento da consciência lexical, ajustado à idade escolar do(a) aluno(a) para que o enriquecimento lexical seja progressivo e consistente, além de adaptado às capacidades cognitivas.

À medida que progridem [os/as alunos(as)] na escolaridade, as necessidades de leitura e de compreensão oral que enfrentam exigem que as crianças e os jovens enriqueçam drasticamente o seu capital lexical não só com palavras de âmbito geral como, igualmente, com termos técnicos provenientes de várias áreas científicas e tecnológicas.

(Duarte, 2011, p. 20)

A terceira dificuldade mencionada por Duarte (2011) relaciona-se com as fontes e os recursos. A autora defende que os recursos utilizados, tanto pelos(as) professores(as) como pelos(as) alunos(as), devem estar ajustados às suas capacidades e conhecimentos, de forma a contribuir para o processo de aprendizagem dos(as) estudantes.

Neste sentido, Duarte (2011, p. 20) sugere a utilização do dicionário como fonte de conhecimento de palavras novas, afirmando que “Para os alunos escolarizados com hábitos consistentes de leitura, o dicionário enciclopédico, a estrutura interna das palavras e o contexto são fontes importantes de conhecimento sobre palavras novas.” Reconhece, porém, que nem todos(as) os/as alunos(as) têm estes hábitos, os recursos ou as capacidades, sobretudo se se tratar de crianças mais novas.

Deste modo, Duarte (2011) destaca a importância de ensinar a criança a utilizar o dicionário enquanto estratégia de busca de conhecimento sobre novas palavras. Não obstante, reconhece que “o recurso ao dicionário como fonte essencial de aprendizagem de palavras novas não produz os resultados desejados, em particular porque as crianças mais pequenas têm

dificuldade em seleccionar o significado relevante apresentado numa entrada.” (Duarte, 2011, p. 20).

Em sala de aula, quando se procura explicitar as regras de manuseamento de um dicionário de língua materna, neste caso, de Português, será essencial consciencializar o/a aluno(a) sobre i) a importância do alfabeto e da ordem de todas as letras; ii) também na própria palavra ter em atenção a posição das letras, para facilitar a procura; iii) o facto de os nomes e os adjetivos surgirem sempre no masculino e singular enquanto os verbos aparecem no infinitivo; iv) a existência de informação, por exemplo, sobre a forma como se deve pronunciar a palavra; e v) o facto de que numa entrada poderão existir diferentes significados.

Assim, recorrer ao dicionário para procurar o significado de novas palavras parece trazer resultados positivos se explorado com alunos(as) mais velhos(as) que possuam conhecimentos prévios sobre como manusear eficazmente este recurso, compreendendo, por exemplo, a possibilidade de uma palavra ter mais do que uma aceção.

Também Giasson (2000) mostra a mesma perspectiva sobre a utilização dos dicionários no ensino de vocabulário. A autora menciona que todos os estudos que “compararam a utilização do dicionário a outras estratégias de ensino do vocabulário levaram a concluir que o recurso ao dicionário é o meio menos eficaz para aprender novas palavras” (Gipe et al., 1978-79, como referido por Giasson, 2000, p. 275). Também Finger-Kratochvil e Carvalho (2016, p. 299) expõem a mesma perspectiva sobre o uso do dicionário acrescentando que “grande parte das pessoas não sabe utilizar essa ferramenta de forma adequada por desconhecerem os tipos existentes, seu potencial e as informações que disponibilizam em sua plenitude.”

À semelhança do que Duarte (2011) refere, Giasson (2000, p. 275) afirma que “é preciso assegurar primeiro que eles [os alunos] adquiram adequadamente a habilidade para o utilizar [o dicionário]”. Acrescenta ainda que “o dicionário será provavelmente mais útil aos alunos para melhorarem a ortografia do que para adquirirem vocabulário novo.” (Giasson, 2000, p. 275).

A quarta e última dificuldade apontada por Duarte (2011) é a falta de recursos, como livros, manuais, documentos orientadores e outro tipo de fontes, sobre a frequência das palavras, dos prefixos e dos sufixos, uma vez que a partir destes elementos é possível analisar a palavra e perceber os seus diferentes significados, analisar a sua estrutura fónica, ortográfica, significação, classe e subclasse de palavras, propriedades flexionais, unidades mínimas com significado, formação de unidades linguísticas mais extensas, papéis semânticos e propriedades sintático-semânticas, conforme referido no ponto 1.1. do Capítulo I, relativamente à complexidade da consciência lexical.

## **1.6. Ensino orientado para o enriquecimento do capital lexical e para o desenvolvimento da consciência lexical: componentes essenciais**

Integrada nas publicações do Programa Nacional de Ensino do Português – 1.º Ciclo (PNEP), a brochura intitulada “O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência Lexical”, de Duarte (2011) vem dar destaque às componentes essenciais no ensino orientado para o enriquecimento do capital lexical com vista ao desenvolvimento da consciência lexical. Duarte (2011) encoraja a leitura de textos de várias tipologias pelos estudantes, pois “existe uma correlação forte entre o volume de leituras de uma criança e a dimensão do seu capital lexical.”. A autora enfatiza que

Para que a leitura potencie ao máximo o enriquecimento do capital lexical das crianças, convém que elas leiam tanto textos simples, que não lhes colocam problemas de compreensão, como textos mais complexos, que constituam desafios quer do ponto de vista da complexidade estrutural quer do ponto de vista do vocabulário. (Duarte, 2011, p. 23)

Sugere expor as crianças a *input* oral de qualidade, ou seja, “expô-las a textos orais que exibam a complexidade sintáctica e a riqueza vocabular típica do português escrito.” (*ibidem* p. 24) e fornece exemplos, designadamente através de: escuta de livros em formato áudio de qualidade; idas a espetáculos de teatro; leitura de histórias pelo(a) professor(a); experiências de dramatização com estruturas e vocabulário típicos da escrita; exposição de um *input* oral de qualidade, rico e variado, entre o/a professor(a) e a interação com o/a aluno(a).

A mesma autora sugere promover a consciência lexical através de ações estratégicas e atividades que se distanciem daquilo que se possa entender e conhecer como ensino tradicional. Propõe envolver os/as alunos(as) em atividades lúdicas para desenvolver a consciência lexical, levando-os a concentrar-se na complexidade que o acesso ao significado de uma palavra exige, já que “Actividades deste tipo despertam-lhes a curiosidade para saberem mais acerca das palavras e promovem o domínio de estratégias autónomas de aprendizagem de palavras novas.” (Duarte, 2011, p. 24).

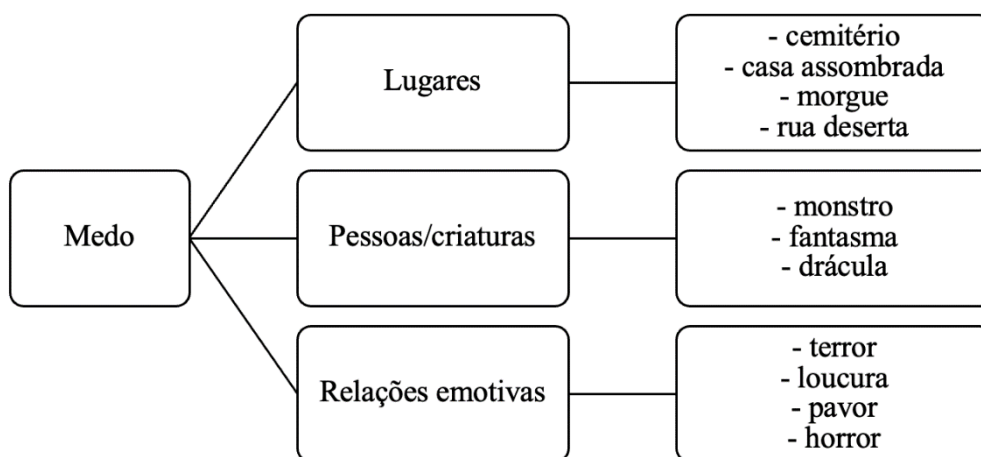
Para a promoção da consciência lexical, Duarte (2011) dá exemplos de estratégias a aplicar em sala de aula, nomeadamente, atividades e jogos de palavras orais e escritas como:

trava-línguas e lengalengas, provérbios, associação de palavras (sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, holónimos e merónimos) que permitam construir e alargar as redes conceptuais e semânticas, exploração das relações forma fónica-forma gráfica das palavras (homógrafos, homófonos e parónimos), identificação de constituintes de palavras, exploração de anagramas, jogos de palavras (palavras cruzadas, *Scrabble*, jogo da forca, *stop*), de maneira a explorar a memória semântica, em suma, atividades que reforcem a distinção entre significado literal e figurado.

Em concordância com Duarte (2011), Costa et al. (2010) reforçam a importância de recorrer a atividades lúdicas para promover a consciência lexical dos(as) alunos(as) e propõem i) a exploração das relações semânticas entre palavras, partindo de vários significados de uma só palavra, consoante o seu contexto, e os seus diferentes usos; ii) o conhecimento do significado das palavras, através do sentido das frases; iii) o reconhecimento da forma das palavras, recorrendo à família de palavras, aos processos de formação de palavras e à antonímia e iv) a reflexão sobre a palavra, desde o seu significado, à sua forma fónica e ortográfica, à etimologia da palavra, à classe a que pertence, às expressões que se possam relacionar e aos campos semânticos da palavra.

Na mesma ordem de ideias, Giasson (2000) propõe estratégias de promoção de consciência lexical, dando como exemplos as constelações clássicas, as constelações por eliminatórias (Figura 1.2.), as constelações por associação de duas palavras, matrizes semânticas (Figura 1.3.) e escalas lineares (Figura 1.4.), adaptadas de Nagy (1988, como referido por Giasson, 2000, p. 279-281).

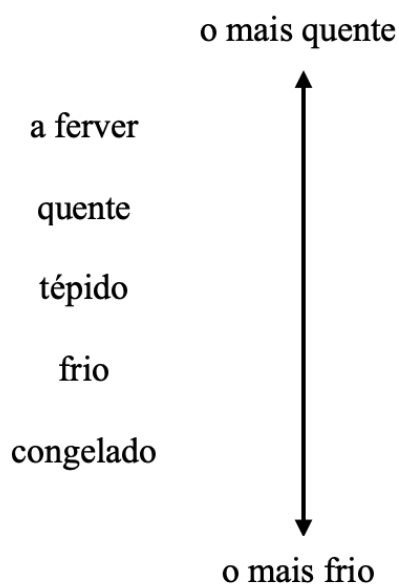
**Figura 1.2.** Exemplo de constelação por eliminatórias



**Figura 1.3.** *Exemplo de escala linear*

	Para as pessoas	Para os animais	Para armazenamento	Permanente
Casa	+	-	-	+
Hotel	+	-	-	+
Hangar	-	-	+	+
Celeiro	-	+	-	+
Tenda	+	-	-	-

**Figura 1.4.** *Exemplo de matriz semântica*



Duarte (2011) aponta, ainda, como forma de promover a consciência lexical nos(as) alunos(as), ensinar explicitamente novas palavras, ou seja, explorar o(s) significado(s) das palavras como atividade de pré-leitura. Neste sentido, o/a aluno(a) poderá recorrer à discussão e elaboração de mapas conceptuais da palavra que, de acordo com a autora, se têm “revelado estratégias efectivas de ensino explícito.” (Duarte, 2011, p. 26).

Além de estratégias a utilizar nos momentos de pré-leitura, “São também importantes momentos de sistematização após a realização de actividades de leitura ou de jogos de palavras” permitindo consolidar redes semânticas e aprofundar o conhecimento lexical (Duarte, 2011, p. 26).

Como já referido no ponto 1.5. do Capítulo I, a utilização do dicionário só trará os resultados pretendidos se explorado por alunos(as) de determinada faixa etária que saibam manusear o dicionário. No entanto, “isso não implica que se deva dizer aos alunos que deixem de utilizar o dicionário” (Giasson, 2000, p. 275). Seguindo a perspectiva do ensino explícito das palavras, “O recurso progressivo a enciclopédias infantis, dicionários e prontuários, em papel ou eletrônicos, bem como ao corrector ortográfico, deve também ser encorajado, a partir do momento em que as crianças já automatizaram o processo de decifração.” (Duarte, 2011, p. 26), portanto, desde a frequência no 1.º Ciclo.

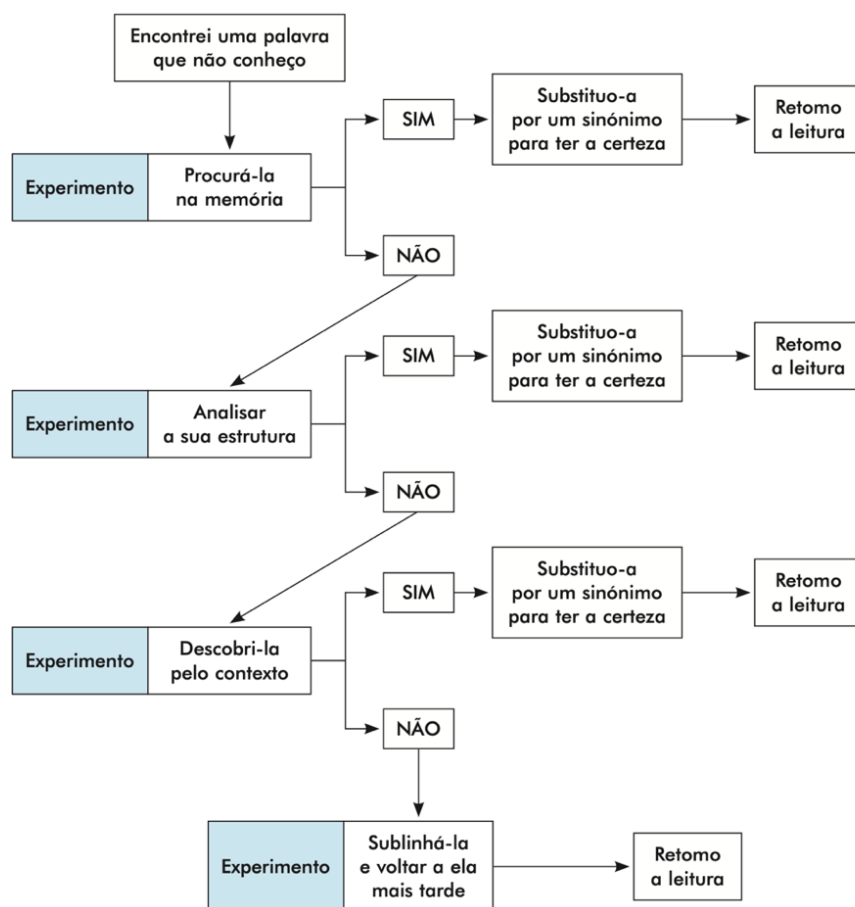
Assim, o uso do dicionário deverá ser utilizado, mas de acordo com as idades dos(as) jovens e tendo em atenção as capacidades de consciência lexical dos(as) mesmos(as), de forma que a busca de significados de palavras proporcione os resultados desejados.

Finger-Kratochvil e Carvalho (2016, p. 299-300) apresentam vantagens e desvantagens relativamente ao uso dos dicionários eletrônicos e dicionários impressos. Relativamente aos dicionários eletrônicos, estes apresentam como vantagens a mobilidade, a rapidez de acesso e consulta, facilidade de atualização, associação ao texto e a possibilidade de uso de múltiplas linguagens na sua interface; como desvantagens, a possível consulta rápida e descontextualizada de palavras desconhecidas e consulta de apenas uma palavra do verbete. No que diz respeito aos dicionários impressos, estes têm como vantagem a disponibilidade para a consulta, considerando que nem todas as pessoas possuem equipamentos eletrônicos ou não estão familiarizadas com as TIC; como desvantagem, a consulta de apenas uma palavra do verbete, tal como o que acontece nos dicionários eletrônicos.

Como última componente de um ensino orientado para o enriquecimento do capital lexical e para o desenvolvimento da consciência lexical, Duarte (2011, p. 27) sugere levar as crianças a desenvolver estratégias de descoberta do significado, potenciando a interiorização de “um procedimento que aplique automaticamente quando ouve ou lê uma palavra que desconhece.”

A autora representa este procedimento cognitivo através do seguinte esquema, adaptado de Lubliner e Smetana (2005, como mencionado por Duarte, 2011, p. 27).

**Figura 1.5.** *Estratégias de descoberta do significado*



De acordo com este esquema, ao longo do procedimento de descoberta do significado, o/a aluno(a) vai construindo uma base de dados mental, a que poderá recorrer para inferir significados de palavras que desconhece quando se encontra sozinho(a), e uma base física, através da construção de catálogos com fichas e recursos, disponibilizados pelo(a) professor(a), a que pode recorrer e integrar como recurso ao processo de leitura e escrita.

### **1.6.1 Estudos sobre o desenvolvimento e promoção lexical em contexto educativo**

De acordo com a pesquisa levada a cabo ao longo desta investigação, em Portugal foram realizados alguns estudos com foco no desenvolvimento das competências lexicais e/ou na promoção lexical nos vários ciclos de ensino.

Freitas, em 2011, desenvolveu um estudo sobre “Estratégias para o Desenvolvimento Lexical” com duas turmas de 10.º ano às disciplinas de Português e de Espanhol que tinha como objetivos (i) detetar e analisar dificuldades dos alunos no que concerne à utilização do léxico;

(ii) promover o conhecimento de vocabulário mais diversificado nos alunos; (iii) desenvolver a autonomia dos alunos na procura de novo vocabulário adjacente ao estudado; (iv) estimular a expressão escrita e oral dos alunos através de uma abordagem comunicativa; e (v) promover o desenvolvimento da competência para a auto-motivação e autoconfiança nas atividades comunicativas a realizar.

Para a investigação, utilizou como metodologia um momento de diagnóstico, através de observações de aulas e de um questionário; um momento de intervenção, através de planificações de atividades que envolvessem a leitura e compreensão, sinonímia e a elaboração de campos semânticos, a utilização de vocabulário lecionado de acordo com o contexto, a descoberta de significados de palavras desconhecidas e estratégias para o alcançar, a familiarização com técnicas de formação de palavras e significados de sufixos e prefixos e atividades práticas, com o objetivo de promover o conhecimento de vocabulário mais diversificado nos(as) alunos(as) e desenvolver a sua autonomia na procura de vocabulário; num terceiro e último momento, recorreu à avaliação final onde desenvolveu atividades com um conjunto de exercícios que continham um pouco de tudo o que havia sido trabalhado na fase de intervenção. No final da avaliação final, esses resultados foram comparados com os resultados obtidos na fase de diagnóstico, a fim de perceber as dificuldades que os/as alunos(as) apresentavam.

Como resultados deste estudo, a investigadora concluiu que os/as alunos(as) apresentavam muita dificuldade em variar o seu discurso, os/as de Português por não lhes ser regularmente pedido para o fazerem, e os/as de Espanhol porque não estavam em contacto com exercícios do foro lexical vezes suficientes para que interiorizassem as palavras e se sentissem mais seguros na sua utilização.

Noutro estudo, Laranjeira (2013) investigou o “Desenvolvimento lexical: perspetivas e práticas de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico”. Este estudo foi realizado com quatro professores, e respetivas turmas, onde os objetivos eram (i) conhecer as conceções de professores do 1.º Ciclo sobre o ensino do léxico; (ii) caracterizar práticas docentes de professores do 1.º Ciclo no que se refere ao ensino do léxico (planificação, implementação e avaliação); e (iii) relacionar conceções e práticas dos professores relativamente ao ensino do léxico. Para a realização deste estudo, a investigadora recorreu à entrevista, à observação direta em sala de aula e à análise dos dados.

A investigadora recorreu à entrevista a um grupo de quatro docentes de forma a contextualizar, interpretar e compreender a forma como as docentes do estudo atuam em sala de aula. Posteriormente, recorreu às suas análises. Além da entrevista, utilizou a observação

direta, em sala de aula, uma vez que esta técnica permite captar de forma mais complexa o real e assim atingir os objetivos de estudo.

No que se refere aos resultados deste estudo, de uma forma global, todas as docentes assumem a necessidade de promover o conhecimento explícito do ensino do léxico e duas das quatro docentes consideram, ainda, a oralidade uma atividade relevante. Todas sugerem a leitura e a audição de histórias uma atividade fundamental neste ponto. Defendem ainda a necessidade de criação de situações de contacto com um léxico alargado, através de atividades de exploração lexical como a criação de áreas vocabulares, criação de família de palavras, construção de mapas semânticos e registo do léxico conhecido e a aprender. O discurso das diferentes professoras acaba por refletir na especificidade dos anos do 1.º CEB o que cada uma leciona. A docente do 1.º ano sugere conteúdos como os sinónimos/antónimos, área vocabular e chuva de ideias, privilegiando leitura e audição de histórias e jogos com as palavras; a docente do 2.º ano sugere a construção de listas de palavras, famílias de palavras e mapas semânticos para auxiliar a produção escrita; a docente do 3.º ano sugere atividades de leitura e de escrita, assim como em atividades de pesquisa, promovendo o desenvolvimento lexical em articulação com áreas disciplinares como o Estudo do Meio; e a docente do 4.º ano sugere o uso do dicionário, nomeadamente para encontrar o significado de palavras desconhecidas e de sinónimos.

Mais recentemente, Alegria (2019) realizou um trabalho de investigação incidente sobre o “Desenvolvimento lexical no 1.º ano de escolaridade: um percurso didático” com uma turma de dezoito alunos de 1.º ano do 1.º CEB, aplicando uma metodologia da investigação-ação. Este estudo tinha como objetivos: (i) caracterizar as competências dos alunos ao nível da definição verbal; (ii) implementar o percurso didático numa turma do 1.º ano, do 1.º Ciclo; e (iii) avaliar a eficácia da intervenção didática realizada no desenvolvimento da definição verbal dos alunos.

Ao nível da metodologia, a investigadora recorreu à aplicação de um pré-teste sobre definição verbal (diagnóstico); à implementação do percurso didático (intervenção) recorrendo a três produtos construídos pelos(as) alunos(as), sendo eles o mapa de conceitos, o campo lexical e o dicionário ilustrado de animais; à aplicação de um pós-teste (avaliação final); e à análise de dados.

Ao nível de resultados, a comparação entre o pré e pós-teste sugere que a realização de atividades que potenciem o desenvolvimento lexical dos(as) alunos(as) pode efetivamente aumentar o seu nível de desempenho no domínio da definição verbal. A investigadora acrescenta ainda que este aumento de bons desempenhos surge da implementação de um percurso didático especificamente orientado para o trabalho sobre o léxico, contribuindo para

o desenvolvimento da definição verbal de alunos de 1.º ano, do 1.º CEB, nomeadamente ao nível das respostas na categoria definição categorial particularizada.

## **Capítulo II – Opções Metodológicas**

### **2. Metodologia**

#### **2.1. Contextualização do estudo**

Este estudo foi concretizado no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2022/2023, e decorreu no período de treze de fevereiro a trinta de maio. Porém, o processo de investigação teve início no dia vinte e três de março e terminou a doze de junho.

O estudo teve como principais objetivos promover a consciência lexical de alunos(as) com base na análise das dificuldades demonstradas, delinear estratégias ajustadas às dificuldades e implementar essas estratégias de forma a promover o aumento das capacidades lexicais desses estudantes.

Ao longo da formação inicial, a investigadora demonstrou interesse relativamente ao conhecimento do léxico e ao desenvolvimento da consciência lexical das crianças. Neste sentido e procurando ir ao encontro desse tema, considerou ser pertinente pesquisar mais sobre a questão da promoção da consciência lexical. No entanto, a grande razão para investigar mais aprofundadamente sobre a promoção da consciência lexical foi o facto de a turma onde se encontrava a exercer a Prática de Ensino Supervisionada apresentar, segundo a professora cooperante e os demais professores do conselho de turma, baixos níveis de conhecimento lexical, comparativamente a outras turmas de 5.º ano da escola.

Partindo deste ponto,

Transformar o enriquecimento do capital lexical das crianças e o desenvolvimento da sua consciência lexical em objectivo educativo é uma tarefa difícil, mas a investigação já realizada permitiu identificar componentes e técnicas de ensino que conduzem a aprendizagens efectivas dos alunos. (Duarte, 2011, p. 11)

Esta afirmação permitiu acreditar que, através metodologias específicas para o desenvolvimento da consciência lexical, ter-se-ia uma mudança nos desempenhos dos(as) alunos(as).

A investigadora teve por objetivo refletir sobre como a mudança poderia ser alcançada, delineando uma metodologia de trabalho a desenvolver: i) seguir um plano com um determinado número de sessões de intervenção, as quais foram desenhadas de acordo com os

resultados obtidos na fase de diagnóstico, no sentido de se apurar as possíveis dificuldades da turma; na fase de diagnóstico assegurar-se de uma vasta diversidade de estratégias e metodologias, de maneira que se pudesse analisar e refletir sobre as maiores dificuldades e facilidades dos(as) participantes; ao longo das sessões de intervenção, propor-se a realização das tarefas apoiadas com diferentes instrumentos e realizar-se as suas correções e esclarecimentos de dúvidas; e por último, na avaliação final, realizar-se uma tarefa onde já não haveria qualquer instrumento de apoio, de forma a conhecer e perceber a evolução do(a) estudante.

## **2.2. Natureza do estudo**

Atendendo a que a investigação decorreu em contexto educativo, levanta-se a necessidade de apontar os traços gerais do conceito de investigação educativa. Assim, a “investigação educacional tem-se situado em três níveis: (1) continuar linhas de investigação existentes (por exemplo, adicionar novos dados; reforçar orientações; consolidar paradigmas); (2) romper abordagens tradicionais dos problemas (novas metodologias; novas dimensões/perspetivas); (3) definir novas linhas de investigação.” (Martins, 2010, p. 22).

Este estudo segue uma metodologia de Investigação-Ação a qual, de acordo com Coutinho et al. (2009, p. 362), consiste “[n]uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais.”

Coutinho et al. (2009, p. 362-363) destacam ainda as seguintes características do processo de Investigação-Ação: participativa e colaborativa; prática e interventiva; cíclica; crítica; e auto-avaliativa.

## **2.3. Questões da investigação**

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), o processo de investigação deverá estar organizado em sete etapas: a pergunta de partida, a exploração, a problemática, a construção do modelo de análise, a observação, a análise das informações e as conclusões.

Deste modo, para se iniciar um estudo investigativo, será necessário, primeiramente, identificar um problema. Posteriormente, traçar os objetivos para alcançar uma resposta a esse problema. Deverá existir um processo de reflexão e análise sobre *onde* aplicar o estudo, *como* aplicar, que *estratégias e metodologias* desenvolver e, em função destas condições, delinear um plano de intervenção com todas as *fases, materiais e tempo* estimados. Após a aplicação do plano de intervenção, estabelece-se o cronograma para observar e analisar os resultados obtidos,

relacionando-os com a revisão de literatura para comparar resultados e verificar se os objetivos traçados inicialmente foram alcançados.

Assim, as questões de investigação que conduziram a construção deste relatório de PES foram:

- Como promover a consciência lexical de estudantes de 5.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico?
- Que estratégias didáticas promovem o desenvolvimento da consciência lexical?

#### **2.4. Objetivos da investigação**

Tendo o propósito de responder às questões de investigação apresentadas, estipularam-se os seguintes objetivos que conduziram o processo de investigação:

- Objetivos gerais:
  - Promover a consciência lexical de estudantes de 5.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico;
  - Delinear estratégias didáticas promovem o desenvolvimento da consciência lexical;
- Objetivos específicos:
  - Analisar as dificuldades dos(as) estudantes no que diz respeito ao desenvolvimento lexical;
  - Encontrar estratégias didáticas ajustadas às necessidades de cada um/uma, assim como à própria turma;
  - Implementar essas estratégias para desenvolvimento do capital lexical dos(as) estudantes.

#### **2.5. Justificação das opções metodológicas**

##### **2.5.1. Contexto educativo da investigação**

O estudo foi realizado numa instituição pública de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, situada no concelho de Tavira, no distrito de Faro. A escola integra um Agrupamento de Escolas constituído por cinco estabelecimentos públicos de ensino e educação.

É um agrupamento<sup>2</sup> que se distingue dos restantes do concelho, pelo facto de estar mais disponível para receber estudantes estrangeiros, uma vez que aceita e respeita de melhor agrado os seus valores e princípios, visando a inclusão social. Este agrupamento localiza-se num ponto da cidade mais desfavorecido, no que diz respeito ao enquadramento socioeconómico e cultural.

---

<sup>2</sup> Todas as informações sobre a escola e as suas dinâmicas foram obtidas a partir de uma conversa informal com a diretora da escola.

Assim, o Agrupamento é caracterizado por apresentar uma forte presença multicultural, integrando estudantes de nacionalidade portuguesa e estudantes de outras nacionalidades em grandes números, tais como brasileira, romena, búlgara, ucraniana, paquistanesa, nepalesa, venezuelana, russa ou indiana. Outras em menor número como islandesa, espanhola, francesa ou alemã. Este agrupamento acolhe também bastantes crianças da comunidade cigana e itinerantes das feiras anuais, o que tal não acontece com os restantes agrupamentos.

Independentemente de se tratar de orientações escolares anteriores ou da atual direção, este agrupamento e, em concreto, esta escola tem como lema que a escola deve ser de todos e para todos, num estilo inclusivo.

Neste âmbito, o agrupamento pretende, no próximo ano letivo (2023/2024), desenvolver um projeto de cariz multicultural e multiétnico que permita fortalecer a inclusão de todos. Através da criação de turmas de acolhimento, será desenvolvido um estudo intensivo com base num programa de inclusão para alunos(as) estrangeiros(as), com foco na língua, nos valores e na cultura portuguesa de forma a potenciar a comunicação oral e escrita e, conseqüentemente, a efetiva integração destes estudantes não só nas turmas e na escola, como na própria comunidade e país que os acolhe.

Esses alunos(as) serão distribuídos por turmas de acolhimento num menor tempo possível para que sejam integrados em turmas regulares de 2.º Ciclo. Nessas turmas de acolhimento terão acesso ao Português, adaptado aos objetivos do programa de inclusão; História e Cultura de Portugal de forma intensiva; assim como das Ciências Naturais. As restantes disciplinas como Inglês, Matemática e Expressões (TIC, Educação Física, Educação Musical, Educação Visual e Educação Tecnológica) serão lecionadas com a turma recetora. Este projeto será orientado por uma professora de Ciências Naturais e outra de História e Geografia de Portugal.

Em relação à instituição escolar, todas as salas são amplas, bastante iluminadas e propiciam ao/à aluno(a) um ambiente favorável à aprendizagem, algumas acompanhadas de equipamentos tecnológicos, como quadros interativos, para a dinamização de atividades de áreas específicas. Todas possuem um computador na mesa do(a) professor(a).

A escola integra salas com equipamentos e materiais específicos para determinadas áreas do conhecimento, como laboratórios e salas com pequenas arrecadações com diversos materiais relativos a algumas disciplinas de carácter mais prático e experimental, como as ciências naturais e as ciências físico-químicas, as artes, com a educação visual e tecnológica e as salas com computadores para a disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Esta escola oferece ainda aos/às seus/suas alunos(as), de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, uma diversidade de espaços distribuídos ao longo de um único bloco de dois pisos e espaço exterior, onde os/as estudantes costumam estar nos intervalos.

No exterior, existe o campo de jogos, o pavilhão desportivo, grandes áreas de lazer e uma zona coberta onde se dispõem mesas de pingue-pongue.

No rés-do-chão, encontram-se o átrio principal (Figura 2.1.), a reprografia, a sala de pessoal docente, a sala de alunos (Figura 2.2.), o *buffet* (Figura 2.3.), a papelaria (Figura 2.4.), o refeitório, as casas de banho e algumas salas de aula.

**Figura 2.2.** *Átrio principal*



**Figura 2.1.** *Sala de alunos*



**Figura 2.4.** *Buffet*



**Figura 2.3.** *Papelaria*



No primeiro piso, encontram-se as restantes salas de aula (Figura 2.5.) e a biblioteca escolar (Figura 2.6.).

**Figura 2.5.** *Fotografias das salas de aula*



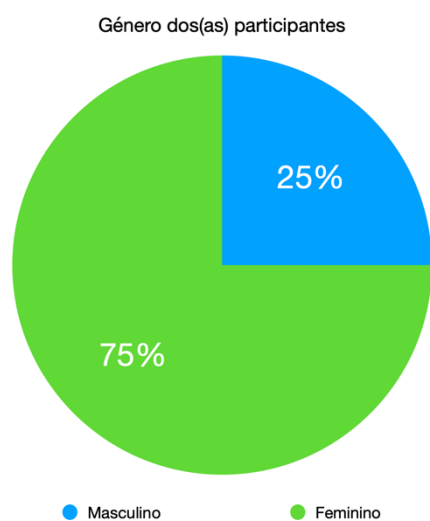
**Figura 2.6.** *Fotografias da biblioteca escolar*



### **2.5.2. Participantes do estudo**

A presente investigação foi concretizada com estudantes de uma turma do 5.º ano de escolaridade. A turma era composta por dezanove elementos, dos quais doze eram raparigas e sete rapazes. No entanto, para a realização deste estudo contou-se apenas com doze elementos do género feminino (75%) e quatro elementos do género masculino (25%), tal como se pode observar no Gráfico 2.1..

**Gráfico 2.1.** *Distribuição do género dos(as) participantes na investigação*

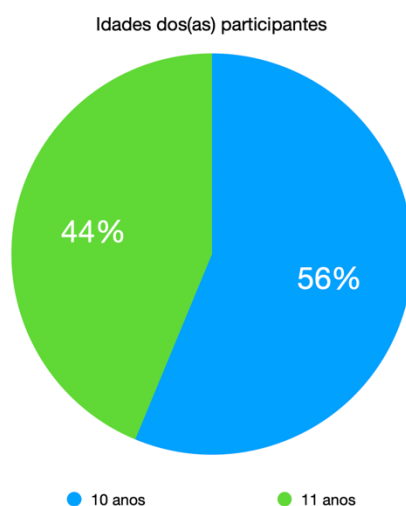


*Nota:* Dados recolhidos com base nos dados dos Processos Individuais dos(as) alunos(as), disponibilizado pela diretora de turma

O facto de o número de participantes na investigação do género masculino ter reduzido, em comparação ao número de alunos na turma, tem como justificação, num dos casos, a ausência de um dos alunos (A6) a mais de metade das fases de recolha de dados e a falta de entrega da autorização por parte do(a) Encarregado(a) de Educação para participação de menor no estudo; no outro caso, pelo facto de dois alunos (A7 e A17) usufruírem de Medidas Seletivas, no âmbito das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, beneficiando de um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP).

No que diz respeito à faixa etária, o grupo poder-se-á considerar homogéneo, visto que as idades dos(as) participantes variavam entre dez e onze anos. Em concreto, nove participantes tinham dez anos (56%) e sete participantes tinham onze anos (44%), como se pode observar no Gráfico 2.2..

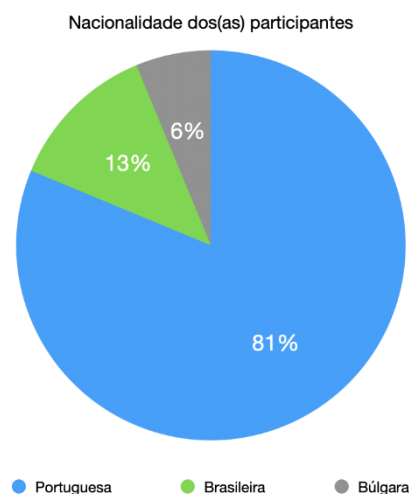
**Gráfico 2.2.** *Distribuição das idades dos(as) participantes na investigação*



*Nota:* Dados recolhidos com base na realização do inquérito por questionário final (Ver Apêndice C)

No que se refere à nacionalidade, o grupo integrava maioritariamente estudantes portugueses (81%). Porém, existe uma estudante (A4) búlgara (6%) e duas estudantes (A18 e A19) brasileiras (13%), como se pode observar no Gráfico 2.3.. Ainda assim, nenhuma frequentou a disciplina de Português Língua Não Materna. Todos(as) os/as alunos(as) fizeram o 1.º CEB em Portugal, à exceção das duas alunas de nacionalidade brasileira que integraram no sistema educativo português no ano letivo em curso.

**Gráfico 2.3.** *Distribuição das nacionalidades dos(as) participantes na investigação*



*Nota:* Dados recolhidos com base nos Processos Individuais dos(as) alunos(as), disponibilizados pela diretora de turma

A grande maioria dos(as) alunos(as) é proveniente da mesma turma e da mesma escola desde o 1.º CEB, com exceção de quatro alunos(as): um deles (A6) é oriundo de uma turma diferente apesar de na mesma escola; o outro aluno (A17) vinha de uma escola diferente; e as duas alunas brasileiras (A18 e A19) que integraram a turma recentemente como já referido. Na turma existia apenas um aluno com retenções em anos anteriores, nomeadamente, no 2.º ano do 1.º CEB.

Dos dezanove alunos(as), três beneficiavam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, segundo o Decreto-Lei 54/2018. Um dos casos (A16) relacionava-se com Medidas Universais e nos outros dois casos com Medidas Seletivas, ambos com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP). No primeiro caso de RTP (A7), as alíneas associadas são a *b) As adaptações curriculares não significativas*; e a *d) A antecipação e o reforço das aprendizagens*; e no segundo caso (A17) as alíneas são a) *Os percursos curriculares diferenciados*; b) *As adaptações curriculares não significativas*; c) *O apoio psicopedagógico*; e d) *A antecipação e o reforço das aprendizagens*; de acordo com o Decreto-Lei 54/2018. Todos estes dados foram disponibilizados pela diretora de turma da turma que facultou à investigadora os Processos Individuais dos(as) alunos(as) da turma.

Para os alunos com Medidas Seletivas e Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), os instrumentos de avaliação, por exemplo, testes e trabalhos, eram iguais aos aplicados aos restantes alunos da turma, distinguindo-se apenas na aplicação dos critérios de avaliação.

Consoante as disciplinas e os conteúdos programáticas, poderia haver a necessidade de se utilizar instrumentos de avaliação diferenciados para esses alunos, além dos critérios, mas revelaram-se raras estas situações, uma vez que os elementos da turma, no seu todo, apresentava conhecimentos e capacidades de aprendizagens abaixo do esperado, comparativamente a outras turmas de 5.º ano da escola. Com este facto em consideração, os professores planificaram ações didáticas e elaboraram materiais e recursos acessíveis ao que a turma, no global, seria capaz de atingir, concluindo não haver a necessidade de diferenciar os instrumentos de avaliação dos alunos com medidas referidos.

Como apoio aos alunos de Medidas Seletivas, uma professora de apoio marcava presença nas aulas uma vez por semana nas disciplinas de Português e de Matemática de forma a orientar os alunos e ajudar nas dificuldades que estes apresentassem, designadamente, através de leituras mais pausadas dos enunciados ou dos textos, de apoio no processo de escrita, no caso do Português, e apoio na resolução de exercícios, orientação do raciocínio e organização de dados, no caso de Matemática.

Observando a tabela de participação dos(as) estudantes nas várias fases de recolha de dados do estudo (Apêndice A), é possível concluir que quinze alunos(as) participaram em todas as atividades e um aluno (A15) apenas não participou numa das sete fases implementadas.

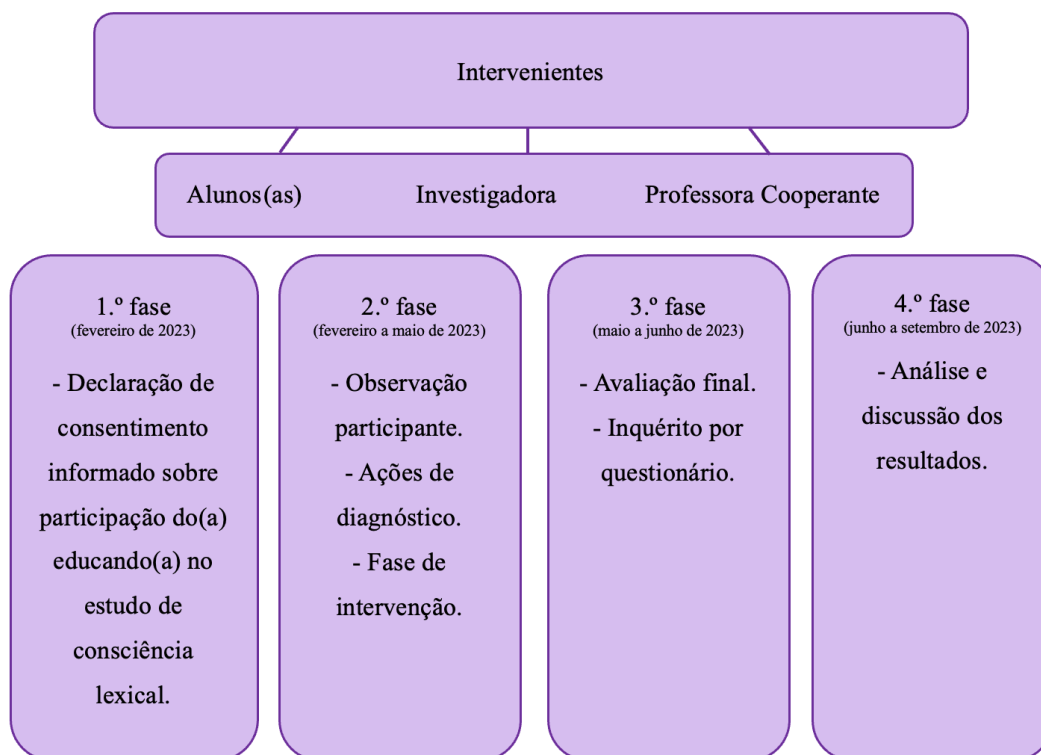
Aquando do questionário final - uma das fases do processo de recolha de dados - os dezasseis alunos(as) participaram na sua realização.

Com o objetivo de reunir o máximo de informações e dados sobre a turma, decidiu-se pedir a colaboração da professora cooperante. Por conseguinte, foram disponibilizados à investigadora vários documentos e/ou elementos avaliativos dos(as) alunos(as) e dados referentes aos seus processos individuais, de forma que fosse possível analisar as dificuldades e em que pontos ou aspetos incidir mais ao longo da intervenção pedagógica.

## **2.6. Delineamento do estudo**

Em termos estruturais, este estudo organiza-se em quatro fases, tal como se pode observar no cronograma presente na Figura 2.4..

**Figura 2.7. Organização das fases da investigação**



### **2.6.1. Primeira fase – Entrega e recolha das declarações de consentimento informado**

No início da primeira fase da investigação, entregaram-se e recolheram-se as declarações de consentimento informado (Apêndice B) aos/às Encarregados(as) de Educação para autorização da participação do(a) seu/sua educando(a) no estudo de consciência lexical e recolha de material fotográfico dos(as) participantes no decorrer da investigação. Este primeiro momento da investigação teve, desde logo, uma elevada importância, no sentido em que sem as autorizações por parte dos(as) Encarregados(as) de Educação não seria exequível a realização do projeto de investigação. Assim, todos(as) os/as estudantes que participaram neste estudo entregaram declaração de consentimento assinada pelos seus/suas Encarregados(as) de Educação.

### **2.6.2. Segunda fase – Ação de diagnóstico e Intervenção pedagógica**

Após a recolha das declarações de consentimento informado, iniciou-se o planeamento da ação de diagnóstico e da intervenção pedagógica, as quais se descreve, respetivamente, no Capítulo III e IV. Estas ações tiveram sempre em consideração os objetos de estudo, assim

como as características dos(as) estudantes: as suas necessidades e interesses e, também, o contexto sociocultural em que a turma estava inserida.

Todas as informações recolhidas foram obtidas através de observação participante, de ações de diagnóstico, da intervenção pedagógica e de notas de campo, permitindo, assim, a investigadora, ao longo de todo o tempo de intervenção, a recolha, a análise e a reflexão, posterior, dos dados conseguidos.

### **2.6.3. Terceira fase – Recolha final de dados**

A terceira fase caracteriza-se pela recolha final dos dados dos(as) alunos(as) participantes.

Para realizar essa recolha, recorreu-se a uma tarefa de avaliação final e a um inquérito por questionário, de modo a perceber a evolução e os conhecimentos dos(as) alunos(as) ao longo de todo o processo de intervenção realizado.

De acordo com Álvares (2021, p. 9), para a construção de um inquérito por questionário, “parte-se da construção teórica – sustentada em reflexões e pesquisas anteriores – de um conceito, que define um conjunto de dimensões analíticas que se materializam em indicadores e se deduzem em variáveis”. O mesmo autor explica ainda que “As variáveis são características dos elementos de uma população, quantificáveis ou categorizáveis e que podem assumir valores diferentes em função da unidade de observação” (*ibidem*, 2021, p. 10). As mesmas dividem-se em dois grupos: as qualitativas e as quantitativas.

### **2.6.4. Quarta fase – Análise e discussão de resultados**

Para realizar a última fase da investigação, foi essencial recorrer à análise de dados. Segundo Silvestre e Araújo (2012)

independentemente da estratégia de investigação adoptada (qualitativa vs. quantitativa) a questão que se põe a este nível gira em torno de saber qual o melhor tratamento que se pode dar às hipóteses definidas, que tipo de informação recolher, que técnicas usar, e sobretudo, como testar estas hipóteses. (p. 172)

Miles e Huberman (1994, como mencionado por Aires, 2015, p. 43) referem que a “análise da informação constitui um aspecto-chave e também problemático do processo de

investigação”, uma vez que “o investigador dispõe de diversos métodos de recolha de material empírico” e requer, por conseguinte, “uma grande minúcia no processo analítico aplicado à informação recolhida”.

Neste sentido, os autores estruturam este processo em três fases, sendo estas: i) redução de dados, com a seleção, focalização e abstração e transformação de informação bruta para formulação de hipóteses; ii) exposição de dados, com a apresentação organizada de informação que se relaciona com o desenho das conclusões; e iii) a extração de conclusões finais, de acordo com Miles e Huberman (1994) e Colás (1992b, referenciados por Aires, 2015, p. 46).

Relativamente ao processo de análise de dados, a investigadora sentiu a necessidade de organizar as informações em tabelas e gráficos, com o objetivo de reduzir dados e começar a traçar conclusões, mesmo que ainda de forma preliminar. Para isto, recorreu-se ao programa da Microsoft Office Excel e à aplicação *Numbers* disponibilizada pelo sistema operativo IOS.

No que se refere à última fase do estudo, a discussão dos resultados foi realizada com base na fundamentação incluída no enquadramento teórico-concetual apresentado no Capítulo I.

## **2.7. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

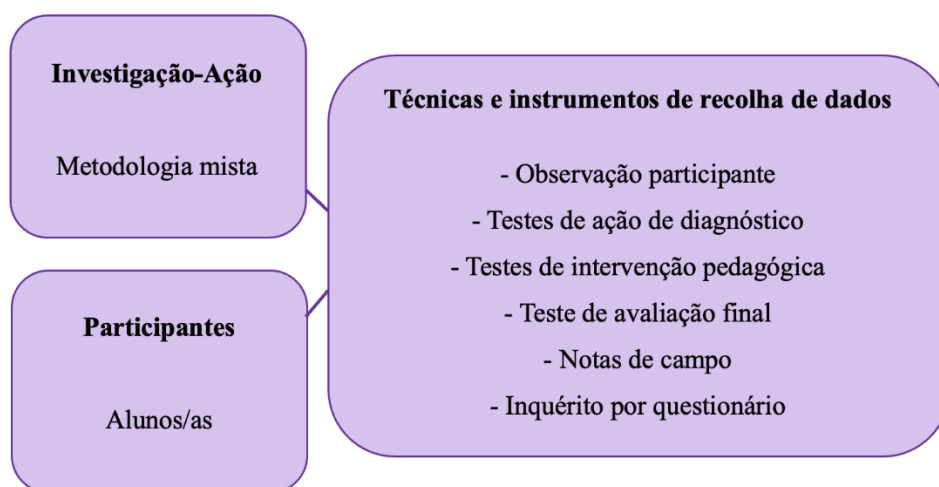
Aires (2015, p. 24) refere que “A selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo.”.

Qualquer investigação, independentemente do seu cariz metodológico, requer vários procedimentos. Álvares (2021, p. 6) afirma, por isso, que “exige um trabalho sólido de conceção e planeamento da estratégia (...) exige grande rigor nos processos e procedimentos e elevada precisão.” O autor acrescenta que “Seja qual for a nossa escolha, esta deve ser ponderada em função do objeto de estudo e, principalmente, estar bem suportada numa problematização aprofundada, assentar num modelo de análise claro e deduzido em tarefas bem definidas.”.

Neste sentido, a investigadora preocupou-se em diversificar estratégias no processo de recolha de dados; procurou realizar análise e reflexão após a fase de recolha e análise dos dados e informações para delinear conclusões que se relacionassem com a problemática em estudo.

De acordo com o que foi relatado anteriormente, as estratégias utilizadas devem estar relacionadas com o objeto de estudo. Assim, recolheram-se dados através de observação participante, dos testes aplicados aquando da ação de diagnóstico, da intervenção pedagógica, e da avaliação final, de notas de campo e do inquérito por questionário, tal como consta na Figura 2.5..

**Figura 2.8.** *Técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados na investigação*



### **2.7.1. Observação – Participante**

Aires (2015, p. 24-25) considera que “A observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas.” e cita Olabuenaga (1996):

Esta técnica pode transformar-se numa poderosa ferramenta de investigação social quando é *orientada* em função de um objectivo formulado previamente, *planificada* sistematicamente em fases, aspectos, lugares e pessoas, controlada relacionando-a com proposições e teorias sociais, perspectivas científicas e explicações profundas e é submetida ao controlo de veracidade, objectividade, fiabilidade e precisão. (Ruiz Olabuenaga, 1996, como mencionado por Aires, 2015, p. 25)

Ainda segundo Aires (2015, p. 26), para se planificar a observação, deve-se ter em consideração as seguintes fases: i) a seleção de cenários; ii) a recolha de informação; e iii) o tratamento do protocolo recolhido. Acrescenta que “A partir da interação entre estas etapas é possível estabelecer hipóteses e relações que nos podem conduzir à formulação de uma teoria mais geral.”.

Colás (1998, como mencionado por Aires, 2015) destaca vantagens da aplicação da observação nos processos educativos, nomeadamente:

as potencialidades que demonstra no estudo das dinâmicas e inter-relações dos grupos em determinados cenários socioculturais; a facilidade na obtenção das informações internas aos grupos que não seriam detectáveis a partir de outras técnicas (ex.: entrevista); a possibilidade de aprofundar o conhecimento das culturas de grupos; a garantia da credibilidade dos resultados ao permitir o trabalho com fontes próximas e em primeira mão; a facilidade no registo de informações não-verbais. (p. 27)

Como refere Aires (2015, p. 27), as desvantagens de qualquer técnica de recolha de dados, em particular, na observação são “o perigo da subjetividade proveniente da projecção de sentimentos ou pré-juízos do investigador, a incidência do comportamento do investigador na dinâmica do grupo e a perda de capacidade crítica face a uma possível identificação com o grupo.”.

Na presente investigação, recorreu-se à técnica de observação ao longo da maior parte do processo de investigação, em particular, no início deste, tendo-se revelado fundamental quer para seleccionar cenários, recolher e registar informações e comportamentos e, partindo destes aspetos, desenhar o projeto investigativo, quer para os/as alunos(as) terem a oportunidade de conhecer a investigadora.

Gradualmente, essa observação transformou-se em observação participante, através do contacto direto entre a investigadora e os/as alunos(as) participantes, no sentido de estabelecer relações com os/as mesmos(as) através do apoio escolar ao longo das aulas, de alguns momentos de descontração e de conversas mais espontâneas e informais, permitindo conhecer as suas particularidades, por um lado, e, por outro, as características gerais da turma.

Além deste processo ser determinante no sentido de conseguir recolher informações para a investigação, contribuiu igualmente para o desenvolvimento de uma atitude segura da investigadora para com a turma e da turma para com a investigadora.

Por último, nas últimas fases da intervenção, foi necessário reduzir o carácter participativo da observação, tendo-se retomado o distanciamento inicial com o intuito de observar as capacidades, as atitudes, os comportamentos e os diálogos, entre estudantes, com o mínimo de interferências.

O facto de reforçar, semanalmente, a importância da promoção da consciência lexical através de várias estratégias como o reforço de conceitos, a aplicação de exercícios, os

esclarecimentos de dúvidas individuais, a implementação de jogos tradicionais, o incentivo à leitura e à escrita e o incentivo à procura de sinónimos, permitiu verificar melhorias de comportamento ao longo das tarefas propostas, uma vez que gradualmente os/as alunos(as) mostravam ser capazes de recorrer, de forma autónoma, às estratégias que iam sendo partilhadas. Consideram-se melhorias progressivas por parte dos(as) estudantes a forma como estes(as), sozinhos(as), procuravam saber mais sobre uma palavra desconhecida que surgia nos textos.

Para além da observação participante, as técnicas e instrumentos para recolha de dados consistiram em i) registos fotográficos das tarefas práticas; ii) registos escritos obtidos a partir da ação de diagnóstico, da intervenção pedagógica e da avaliação final; iii) notas de campo; e iv) na aplicação do inquérito por questionário.

### **2.7.2. Ação de diagnóstico**

Duarte (2011, p. 24) reconhece o ensino explícito e orientado promove o enriquecimento lexical e o desenvolvimento da consciência lexical das crianças: “Não há melhor forma de levar as crianças a desenvolver a sua consciência lexical do que envolvê-las em atividades (aparentemente apenas lúdicas) que as obriguem a concentrar-se”.

A autora acrescenta que este conjunto de atividades, como jogos de palavras, se revela mais dinâmico e quebra o ensino tradicional, despertando no(a) aluno(a) curiosidade sobre as palavras, estimulando o desenvolvimento “de estratégias autónomas de aprendizagem de palavra novas” (Duarte, 2011, p. 24).

Neste sentido, a investigadora procurou diversificar as estratégias a aplicar durante a ação de diagnóstico, tentando que se relacionassem com a componente lúdica que Duarte (2011) propõe.

Assim, a ação de diagnóstico foi estruturada em dois momentos, uma vez que, com um só momento não foi possível recolher dados suficientes para se poder delinear uma intervenção a aplicar aos/às participantes.

A descrição de cada momento da ação de diagnóstico está detalhada no Capítulo III.

### **2.7.3. Intervenção pedagógica**

Gil (2010, como mencionado por Damiani et al., 2013, p. 58) aponta que “As pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos. Elas se opõem às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com seus possíveis benefícios práticos”.

A convergência da investigação-ação com a pesquisa de intervenção pedagógica podem ser resumidas em quatro pontos, segundo as ideias de Tripp (2005, como mencionado por Damiani et al., 2013, p. 59-60) e Thiollent (2009, como mencionado por Damiani et al., 2013, p. 59-60):

- i) O intuito de produzir mudanças;
- ii) A tentativa de resolução de um problema;
- iii) O caráter aplicado;
- iv) A necessidade de diálogo com um referencial teórico;
- v) A possibilidade de produzir conhecimento.

Damiani et al. (2013, p. 60) reforça ainda que “Embora essas semelhanças entre as pesquisas do tipo intervenção e as pesquisas-ação possam ser usadas como argumento para atribuir condição de pesquisa às primeiras, é importante que as duas não sejam confundidas. Há importantes aspectos que as diferenciam.”.

De acordo com Thiollent (2009, como mencionado por Damiani et al., 2013, p. 60), a “pesquisa intervencionista, (...) embora vise a promover avanços educacionais, não apresenta, como foco principal, tais objetivos emancipatórios (...) Outra diferença estaria no quesito participação que, no planejamento e na implementação de uma pesquisa-ação, envolveria todos os participantes”.

Damiani et al. (2013, p. 60) acrescenta que “Nas pesquisas interventivas, é o pesquisador quem identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo, embora permaneça aberto a críticas e sugestões, levando em consideração as eventuais contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção, para o aprimoramento do trabalho”.

Em termos metodológicos, a investigadora estabeleceu três momentos de intervenção pedagógica: no primeiro momento da intervenção, trabalhou-se o processo de formação de palavras por derivação; no segundo momento, relacionou-se a aplicação de uma tarefa escrita e individual com recurso ao dicionário em linha para procura de significados; por fim, o terceiro momento relacionou-se com a aplicação de uma tarefa escrita e individual com apoio ao dicionário, mas, desta vez, com o uso do dicionário físico.

A descrição de cada momento da intervenção encontra-se detalhada e pormenorizada no Capítulo IV.

#### **2.7.4. Avaliação final**

Antes de formular análises e reflexões superficiais acerca dos momentos de intervenção pedagógica, a investigadora sentiu a necessidade de aplicar um instrumento para realizar a

avaliação final que incidisse sobre todos os conteúdos explorados com os/as participantes desde a etapa de observação, passando pela ação de diagnóstico, à intervenção pedagógica.

Neste seguimento, propôs-se uma tarefa individual na modalidade escrita, sem recurso a qualquer suporte de apoio à sua realização. O objetivo desta avaliação era perceber se os/as aluno(as) recorriam às estratégias que foram exploradas ao longo da intervenção para a promoção da consciência lexical.

A avaliação final está descrita no Capítulo V.

### **2.7.5. Notas de campo**

Ao longo dos momentos de prática de ensino supervisionada, a investigadora sentiu necessidade de registar acontecimentos, discursos e comportamentos dos(as) participantes. Recorreu-se, pois, às notas de campo para realizar esse registo mais estruturado. Apesar de simples e organizados por tópicos, mas objetivos e reflexivos, permitiriam num momento posterior auxiliar a investigadora na interpretação dos dados recolhidos.

Estas notas de campo serviram como elementos complementares às informações e dados recolhidos a partir das atividades e ações estratégicas desenvolvidas com a turma.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 150), as notas de campo “refere-se colectivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais”. Ainda segundo os mesmos autores, “as notas de campo são fundamentais para a observação participante”.

### **2.7.6. Inquérito por questionário**

Partindo-se do pressuposto de que um inquérito por questionário é um instrumento de recolha de informações sobre um determinado universo, para Santos e Henriques (2021, p. 10), “a sua aplicação exige que se garanta um número de inquiridos que viabilize a análise estatística.”.

Os autores referem ainda que “Um questionário é por norma aplicado a um conjunto de indivíduos (inquiridos), sobre os quais se pretende recolher informações (dados) para analisar, interpretar e retirar conclusões, tendo em vista responder aos objetivos da investigação.” (Santos & Henriques, 2021, p. 10).

O processo de recolha de dados junto de um universo compreende, à partida, que exista um instrumento para análise dos mesmos. Para isso, é necessário que, antes da aplicação de quaisquer instrumentos de recolha de dados, seja desenhado e planeado o método de análise

desses dados e informações. Assim, Santos e Henriques (2021, p. 12) apontam que o “enquadramento teórico, a estratégia metodológica e a habilidade do investigador, constituem-se como (os) eixos fundamentais para uma construção robusta do trabalho científico.”.

Quivy e Campenhoudt (1998), sobre o inquérito por questionário, dizem que o mesmo é colocado a um conjunto de inquiridos e é

“uma série de perguntas relativas à situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema”. (p. 188)

O inquérito por questionário aplicado aos/às participantes nesta investigação contou com dezoito perguntas, cujas respostas variaram entre as modalidades de escolha múltipla, caixas de verificação, resposta livre curta e longa e de escala linear. Foram ainda inquiridos os nomes e as idades dos(as) alunos(as) para dados estatísticos. O inquérito foi realizado através do *Google Forms*. As questões do inquérito por questionário encontram-se disponíveis para consulta no Apêndice C.

Optou-se por criar um inquérito por questionário como mais uma forma de recolha de dados. Além disso, a sua organização de respostas e resultados conferia uma maior facilidade de estruturação de dados e conseqüente formulação de conclusões.

## **2.8. Sigilo ético e deontológico**

Com respeito a todos(as) os/as participantes neste estudo, a identificação dos(as) mesmos(as) permanece anónima, assim como todos os dados e informações recolhidas ao longo do processo de investigação.

A investigadora garante a confidencialidade de toda a informação proveniente das quatro fases do estudo, assegurando o uso das mesmas somente para os objetivos do trabalho investigativo. Garante, ainda, o respeito pelas autorizações, dadas pelos(as) Encarregados(as) de Educação, relativamente a cada participante neste estudo.

Para além do anonimato das informações obtidas durante a investigação, a investigadora assegurou sempre o respeito e a compreensão das capacidades e dos conhecimentos de cada aluno(a) ao longo do processo, aplicando todos os princípios morais, éticos e deontológicos que

uma investigação deste carácter deverá incorporar, de acordo com as normativas estabelecidas na “Carta Europeia do Investigador - Código de Conduta para o Recrutamento de Investigadores” (Comissão Europeia, 2005, p. 12).

Respeitando todos os pontos de honestidade, fiabilidade, rigor, objetividade, integridade, responsabilidade e consentimentos, a investigadora procurou conferir qualidade ao processo de investigação.

Não havendo o intuito de revelar os nomes dos(as) estudantes e preservar o sigilo dos dados de cada um(a), foi atribuída uma legenda numérica codificada a cada participante, como se pode observar no Apêndice D.

## Capítulo III – Ação de Diagnóstico

### 3. Apresentação da Ação de Diagnóstico

A fase de diagnóstico foi fundamental para recolher evidências sobre os conhecimentos e capacidades dos(as) participantes sobre o tema da investigação.

Antes de qualquer aplicação de atividades e ações estratégicas, a investigadora apresentou o plano da investigação e o seu contexto académico à turma, expondo, de forma simples, os objetivos do trabalho que iria desenvolver.

Para esta etapa do estudo, com base nas estratégias lúdicas que Duarte (2000, 2011) reconhece como boas práticas para promoção de consciência lexical, a investigadora incidiu sobre as seguintes estratégias: palavras cruzadas, rede semântica, família de palavras, sinonímia, antonímia, relações de hierarquia e relações de parte/todo.

Autores como Herman e Weaver (1988, como mencionado por Giasson, 2000, p. 263) identificam as redes semânticas como uma estratégia de integração de indícios, sendo, nada mais, nada menos do que, uma ferramenta cognitiva, em forma de esquema, que permite organizar e representar o conhecimento de forma mais simples e detalhada com as respetivas definições e aprofundar o próprio conceito em definição. Outros autores defendem o uso de constelações como estratégia de integração de conhecimentos em forma de esquema como é o caso de Nagy (1988, como mencionado por Giasson, 2000, p. 279).

Duarte (2011, p. 25) aponta, ainda, que a variedade de estratégias lúdicas promove a consciência lexical e reconhece que “as crianças devem ter múltiplas oportunidades para participar em actividades e jogos de palavras orais e escritos”.

No que se refere à significação das palavras, segundo Duarte (2000), o conhecimento de cada palavra, além de um processo complexo, como já referido no ponto 1.1. do Capítulo I, é um processo que, inevitavelmente, se relaciona com a forma fónica da palavra. “Em primeiro lugar, conhecer uma palavra é conhecer um significado indissociável de uma forma fónica”. (Duarte, 2000, p. 69). Neste sentido, a autora refere que, por isso, “as duas perguntas típicas que fazemos quando contactamos pela primeira vez uma palavra serem «O que é que isto quer dizer?» e «Como é que isto se pronuncia/lê?»” (*ibidem*, p. 70).

Explorar a mesma palavra em diferentes contextos requer, em primeiro lugar, saber a sua definição base, concreta e isolada da palavra em questão, ou seja, o seu significado. De seguida, compreender a significação consoante o seu contexto, acabando também por explorar a sinonímia e, conseqüentemente, o leque de vocabulário que cada indivíduo tem num determinado contexto.

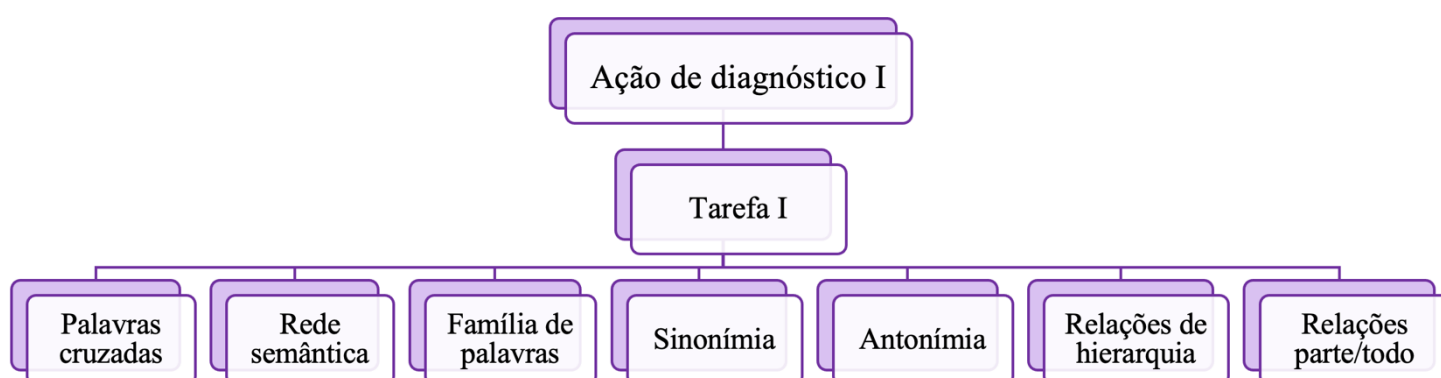
Recorrer à sinonímia de palavras é outra das estratégias quando se pretende explorar e promover o desenvolvimento e a consciência lexical.

Relativamente aos antónimos, Duarte (2011, p. 25) refere vários tipos de atividades e jogos de palavras que se podem realizar no sentido da promoção da consciência lexical de uma forma mais lúdica, tais como recorrer a atividades de associação de palavras. Através da antonímia, as crianças aprendem palavras novas por oposição, alargando as redes conceptuais e semânticas.

Outra estratégia apontada por Duarte (2011) é implementar atividades de associação de palavras que impliquem uma estruturação por hierarquias: hiperónimos e hipónimos<sup>3</sup>, holónimos e merónimos<sup>4</sup>.

Para facilitar a compreensão do processo de ação de diagnóstico, dividido em dois momentos, já justificados no final do ponto 3.1. do Capítulo III, apresentam-se as Figura 3.1. e Figura 3.2. que ilustram esta fase.

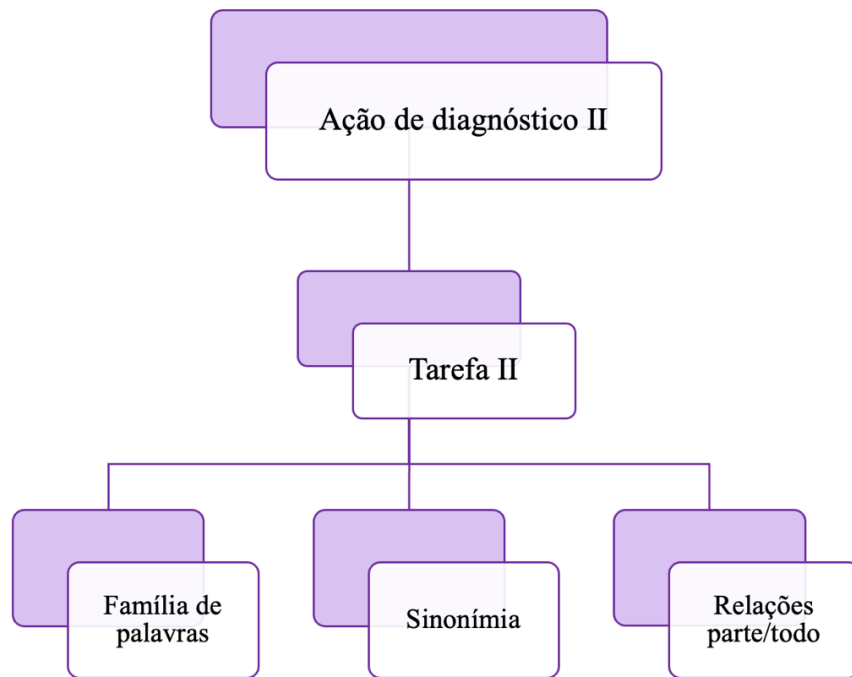
**Figura 3.1.** *Esquema da Ação de diagnóstico I – Tarefa I*



<sup>3</sup> “animal” é hiperónimo de “cão”, “gato”, “burro” (hipónimos)

<sup>4</sup> “dedo” é merónimo de “mão” (holónimo)

**Figura 3.2.** *Esquema da Ação de diagnóstico II – Tarefa II*



### **3.1. Ação de diagnóstico I**

Aplicou-se, numa primeira fase, uma tarefa escrita (Apêndice E) que incluía vários tipos de exercícios para verificar a consciência lexical dos(as) alunos(as). Esta tarefa integrava exercícios de palavras cruzadas, de redes semânticas, de famílias de palavras, de sinonímia, de antonímia, de relações de hierarquia e de parte/todo (Figura 3.3.).

**Figura 3.3.** Tarefa I da ação de diagnóstico das alunas A5, A8, A9, A10 e A12



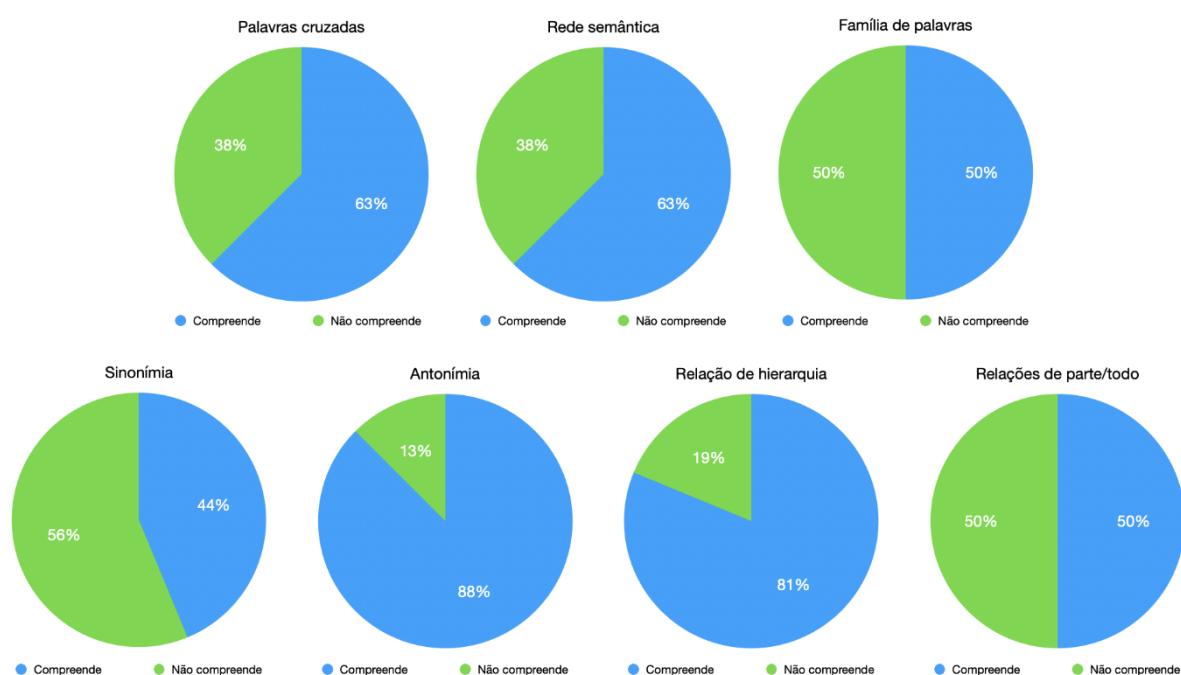
Vários alunos(as) deram respostas contrárias o que era pedido nos enunciados, dando a entender que não os compreenderam; outros deixaram questões completamente em branco, dificultando a identificação da origem do problema: não realizaram a tarefa, porque não sabiam a resposta ou não teriam entendido o enunciado?

Neste primeiro momento de ação de diagnóstico, na atividade relativa às famílias de palavras, a aluna A18 preencheu os espaços com palavras relacionadas com o campo lexical da palavra primitiva e os/as alunos(as) (A3, A9 e A10) completaram os espaços com palavras relacionadas a lugares onde existe água (rio, lago, oceano, riacho, cascata) e não relacionadas com a sua família; na atividade da sinonímia, vários(as) participantes recorreram à mudança do tempo verbal (A1, A2, A3, A8, 13, A15, A16 e A18) considerando que isso seria a substituição de palavras sinónimas, enquanto noutros casos (A4 e A14) colocavam o advérbio de negação da frase, considerando que essa seria também a forma de substituição do sinónimo e noutros casos, ainda, trocavam sinónimos por antónimos. Na atividade de relações de parte/todo, considerou-se que a maior dúvida tenha sido a forma como o enunciado estava formulado.

Alguns participantes que a investigadora reconhecia como possuidores de bons conhecimentos, não responderam corretamente ao que lhes era pedido.

Para uma visão mais abrangente e com referência às percentagens, apresenta-se a Figura 3.4. referente aos gráficos, de forma compilada, das sete estratégias aplicadas.

**Figura 3.4.** *Compilação dos gráficos das sete estratégias do primeiro momento da ação de diagnóstico*



Por conseguinte, tendo percebido a dificuldade generalizada nas respostas dos(as) alunos(as), a investigadora constatou que a implementação de uma segunda ação de diagnóstico com questões mais direcionadas poderia ajudá-los a efetuar os exercícios, permitindo, assim, a recolha de dados mais fiáveis para análise.

Delineou-se, então, o segundo momento de ação de diagnóstico.

### **3.2. Ação de diagnóstico II**

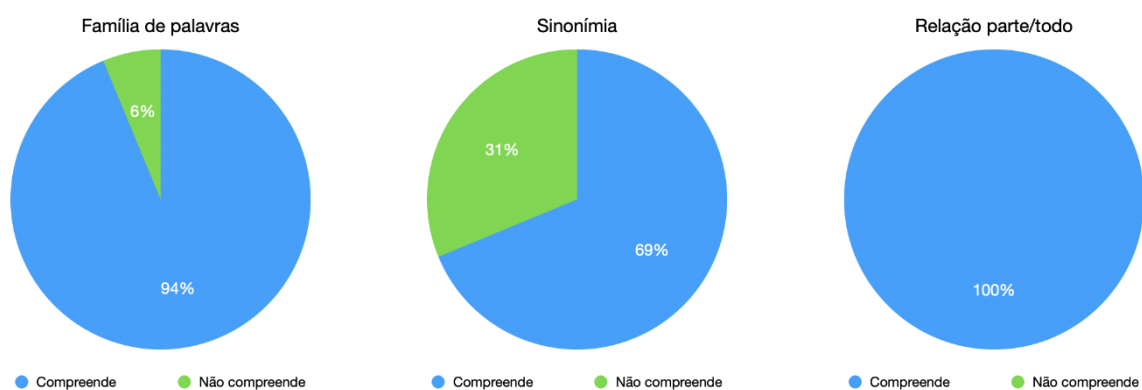
Como foi já explicado no ponto 3.1., após a análise da ação de diagnóstico I, sentiu-se a necessidade de aplicar um segundo momento, uma vez que os/as alunos(as) revelaram muita dificuldade na resolução do que era solicitado na primeira tarefa escrita.

Nesta segunda ação de diagnóstico (Apêndice F), recorreu-se apenas a exercícios de famílias de palavras, de sinonímia e de relações de parte/todo, uma vez que tinham sido as modalidades que maiores dúvidas tinham suscitado.

A recolha de informação nesta fase de diagnóstico possibilitou conhecer ainda melhor os/as estudantes, assim como perceber as atitudes de cada um(a) diante da aprendizagem de novas palavras, no que diz respeito à descoberta do seu significado, ao uso devidamente contextualizado, e assim como as dificuldades que manifestaram na utilização de vocabulário diversificado.

Também para o segundo momento da ação de diagnóstico, a investigadora apresenta dados na forma de percentagem referentes aos resultados das três estratégias aplicadas (Figura 3.5.).

**Figura 3.5.** *Compilação dos gráficos das três estratégias do segundo momento da ação de diagnóstico*



Face a uma análise preliminar dos dados de avaliação da fase de diagnóstico, foram estabelecidas linhas de trabalho que nortearam a intervenção pedagógica.

A análise dos resultados dos dois momentos da ação de diagnóstico encontram-se apresentados no ponto 6.1.1. e 6.1.2. do Capítulo VI, respetivamente.

## Capítulo IV – Intervenção Pedagógica

### 4. Apresentação da Intervenção Pedagógica

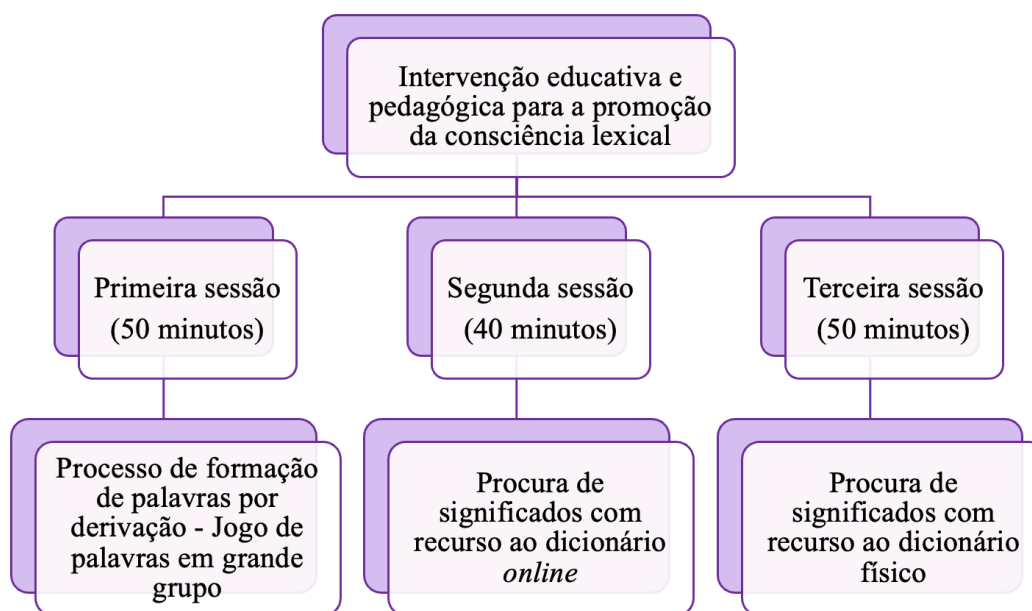
O processo de intervenção educativa e pedagógica teve sempre em consideração os objetivos e as finalidades da investigação, as características e as motivações dos(as) participantes, assim como do contexto em que a prática foi desenvolvida.

A investigadora procurou realizar uma investigação de relevância e de qualidade e que permitisse a promoção de competências relacionadas com a consciência lexical.

Neste sentido, decidiu-se, em primeiro lugar, dedicar momentos à observação da turma e, consequentemente implementar uma ação de diagnóstico. Com base nos dados obtidos e diversas informações recolhidas por meio destas técnicas e instrumentos de recolha de dados, foi delineado um plano de intervenção pedagógica. A apresentação dos resultados das três sessões de intervenção pedagógica encontra-se no ponto 6.2.1., 6.2.1. e 6.2.3. do Capítulo VI.

Na Figura 4.1. são apresentadas as atividades e ações estratégicas, divididas em três sessões realizadas ao longo do processo de intervenção pedagógica, implementadas em três semanas.

**Figura 4.1.** *Esquema das tarefas de Intervenção*



#### 4.1. Promoção da consciência lexical

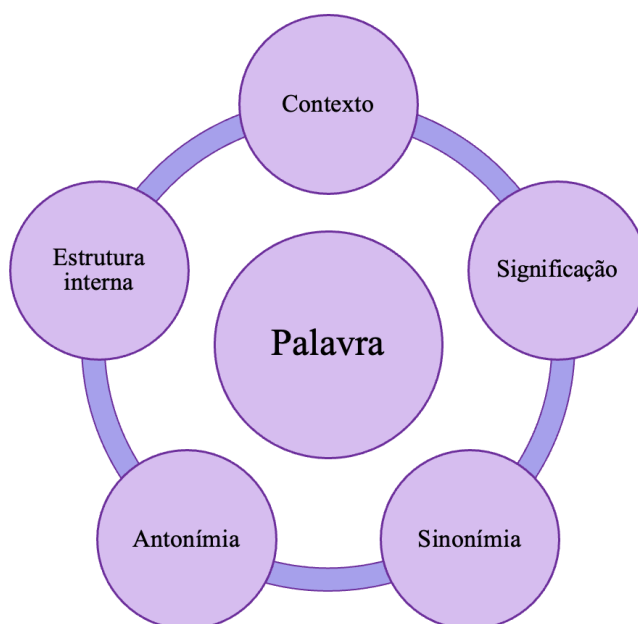
As atividades e ações estratégicas realizadas no sentido de promover a consciência lexical nos(as) estudantes procuraram trabalhar aspetos como: as dificuldades dos(as)

estudantes; compreender os aspetos prioritários no processo de enriquecimento do vocabulário; e encontrar estratégias ajustadas às necessidades; Assim, foi possível trabalhar a promoção da consciência lexical.

Todos os momentos de intervenção conseguidos procuraram desenvolver capacidades como analisar o contexto em que a palavra se insere, aceder à sua significação própria, a sua sinonímia e antonímia, e analisar a estrutura interna da palavra, recorrendo a diferentes estratégias, como por exemplo, a análise dos seus radicais, e conseqüente construção da família de palavras.

Apresentam-se, assim, na Figura 4.2., as principais capacidades desenvolvidas no processo de intervenção educativa e pedagógica.

**Figura 4.2.** *Principais capacidades a desenvolver nos(as) estudantes durante o processo de intervenção*



*Nota:* Esquema criado com base nos objetivos de trabalho da investigadora

No sentido de procurar promover as capacidades acima referidas dos(as) estudantes, a investigadora baseou-se na brochura intitulada “O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical” de Inês Duarte (2011), material didático elaborado no âmbito do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP); recorreu à obra “A Compreensão na Leitura” de Jocelyne Giasson (2000) integrada na coleção de práticas pedagógicas e utilizou ainda a obra didática “Muitas ideias, um mar de palavras: proposta para o ensino da escrita” de

Armanda Costa, Sofia Vasconcelos e Vitória de Sousa com a colaboração de Anabela Gonçalves (2010), para criar as tarefas, atividades e ações estratégicas para a intervenção.

A fase de intervenção decorreu ao longo de três semanas, com tarefas semanais, de duração de quarenta/cinquenta minutos cada. Apesar de se considerar que possam ser poucas sessões e de pouca duração temporal, não foi possível implementar mais tarefas e sessões, dados os constrangimentos impostos pelos docentes cooperantes da PES II: os/as professores(as) da turma que possibilitaram usar as suas aulas para a intervenção pedagógica também tinham programas educativos disciplinas, a cumprir. Na prática, este projeto de investigação acabou por ser desenvolvido, desde as fases de observação, passando pela ação de diagnóstico, intervenção pedagógica, até à avaliação final, em várias disciplinas, designadamente em aulas de Português, História e Geografia de Portugal, Educação Musical, Matemática e Ciências Naturais. No sentido de estruturar os momentos de intervenção, a investigadora efetuou um cronograma (Apêndice G) com as atividades de consciência lexical realizadas. Esta representação organiza-se em: aulas, sessões de intervenção, data, duração, capacidades a desenvolver e atividades/ações estratégicas, onde, neste último, são apresentados os objetivos e uma breve descrição da atividade em questão.

Partiu-se de dúvidas ou questões acerca de significados de palavras que foram surgindo ao longo da PES, através dos momentos de observação, para realizar essas atividades e ações estratégicas de intervenção. Entre as várias palavras questionadas, as registadas em notas de campo foram “mimoso”, “conjunto”, “cortiça”, “cultura”, “vindima”, “selecionar” e “definir”.

Todas as tarefas foram dinamizadas e mediadas pela investigadora. No final de cada uma, a investigadora corrigia os exercícios em grande grupo, após recolher os trabalhos escritos dos(as) participantes para análise e reflexão posterior. Nestes momentos, a investigadora tinha oportunidade de entender as dificuldades gerais da turma, além de se ir apercebendo de dificuldades individuais, ao longo da realização das tarefas, enquanto circulava pela sala para observar cada aluno(a).

Foi interessante perceber que a realização de tarefas com recurso ao dicionário físico agradou a um número considerável de participantes que preferiram este recurso ao dicionário em linha. Desta forma, é possível verificar que o impacto que cada atividade desenvolvida tem sobre o/a estudante difere consoante a forma de ser e de estar do(a) mesmo(a).

Em todos os momentos de intervenção, a investigadora tinha como objetivo proporcionar e promover ações estratégicas com vista ao desenvolvimento da consciência lexical, procurando, sempre, o respeito pelas características de cada participante ao longo desse

processo e, conseqüentemente, consciência do nível de exigência das tarefas que lhes eram propostas.

Apesar de tudo, estas, ainda assim, foram evoluindo, ao nível da exigência e da complexidade, numa escala favorável, que fazia com que a investigadora optasse e preferisse uma boa realização das tarefas, de forma consciente, calma e ordeira, do que muitas tarefas mal realizadas só para garantir mais dados de análise, mesmo que não acrescentasse nada à investigação.

Os/as alunos(as) descreveram os momentos de intervenção como momentos mais relaxados e serenos, quando comparado com uma aula de uma disciplina dada por um professor da turma. Isto fazia com que a participação dos(as) mesmos(as) fosse natural e espontânea, colocando dúvidas e/ou questões à investigadora. Para a investigadora estes momentos foram muito importantes não só para observar dificuldades, apontar as questões, perceber o nível de capacidades e conhecimentos da turma, como também criar uma relação próxima e de cumplicidade com todos(as) os/as intervenientes.

Outra questão colocada pelos(as) participantes era se as tarefas e ações estratégicas que a investigadora lhes proporcionava seriam contabilizadas na final das disciplinas. Uma vez que a própria turma reconhecia as suas fracas capacidades, tudo o que lhes fosse proposto, além dos conteúdos das disciplinas, acabava por ser um desafio. Os primeiros momentos da investigação, no caso nos momentos da ação de diagnóstico, tornavam-se momentos embaraçosos pois a turma não conseguia realizar as tarefas sem proferir frases como “Nós não estudámos para isto” (A8) ou “Nós nunca demos esta matéria” (A16) com o receio de que o facto de deixarem perguntas em branco ou responderem de forma incorreta lhes pudesse comprometer a nota final da disciplina. Ainda assim, todas estas situações eram explicadas regularmente, antes e depois das tarefas e ações estratégicas aplicadas, de forma que se sentissem mais descansados nesse sentido e as realizações fosse um reflexo fiel às capacidades e conhecimentos de cada um/a.

Com todas as atividades procurou-se, fundamentalmente, promover e desenvolver o léxico dos(as) alunos(as), especificamente o vocabulário escrito, idealmente com reflexo no seu discurso oral. No final de cada proposta de intervenção, a investigadora, oralmente, colocava questões à turma como “Quais as dificuldades sentidas na realização da tarefa?”, “O que aprenderam com esta ficha?”, “Preferem procurar palavras no dicionário *online* ou físico?”, no sentido de, intervenção após intervenção, ter *feedback* dos(as) alunos(as) e ajustar, caso fosse necessário, as tarefas posteriores.

No final de cada intervenção, com base nas respostas obtidas por parte dos(as) alunos(as) a partir das questões colocadas, realizavam-se reflexões gerais, organizadas em

tópicos orientadores, que serviam como observações e notas de campo para incluir na investigação.

#### 4.1.1. Sessão n.º 1

O primeiro momento de intervenção coincidiu com uma aula supervisionada de Português. Realizaram-se duas atividades que estão descritas no mesmo tópico, uma vez que são seguimento e continuação uma da outra.

##### 4.1.1.1. Processo de formação de palavras por derivação

As tarefas e ações estratégicas realizadas neste primeiro momento de intervenção consistiram num jogo de palavras e na realização de uma tarefa gramatical (Figura 4.3.) (Apêndice H), ambas relativas ao processo de Formação de Palavras por derivação (prefixação, sufixação, prefixação e sufixação).

**Figura 4.3.** Tarefa gramatical da primeira sessão de intervenção

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_  
Turma: \_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

1. Classifica as seguintes palavras quanto ao seu processo de formação (prefixação, sufixação, prefixação e sufixação). Observa o exemplo.  
Desinteressante: des (prefixo) + interess (radical) + ante (sufixo) = **palavra derivada por prefixação e sufixação**

a) sapateiro \_\_\_\_\_  
b) refazer \_\_\_\_\_  
c) felizmente \_\_\_\_\_  
d) folhagem \_\_\_\_\_  
e) desvalorizar \_\_\_\_\_  
f) florista \_\_\_\_\_  
g) desligar \_\_\_\_\_  
h) ultrapassagem \_\_\_\_\_  
i) imortal \_\_\_\_\_

2. Indica três palavras diferentes para os seguintes processos de formação de palavras por derivação.

Prefixação: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Sufixação: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

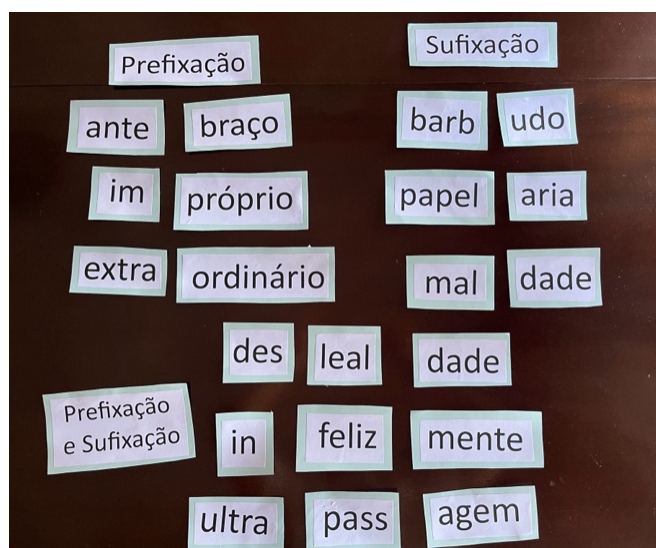
Prefixação e sufixação: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

O objetivo do jogo de palavras era consciencializar os/as alunos(as) sobre o processo de formação de palavras por derivação e promover o reconhecimento do radical e afixos das palavras; e o objetivo da tarefa gramatical era consolidar os conhecimentos explorados no jogo

de palavras. Os objetivos específicos e a descrição destas atividades e ações estratégicas encontram-se detalhados no cronograma disponível no Apêndice G.

Neste primeiro momento de intervenção, a investigadora sentiu necessidade de explorar o processo de formação de palavras por derivação partindo do pressuposto de que este conteúdo não teria sido abordado no 3.º ano do 1.º CEB, uma vez que, a maioria dos(as) alunos(as) da turma não tinha noções ou memória do que este conteúdo tratava e àqueles que já tinham ouvido falar sobre este assunto foi necessário relembrar. Para construir as palavras do jogo, foi entregue a cada aluno(a) um cartão com uma parte de uma palavra. (Figura 4.4.).

**Figura 4.4.** *Processo de formação de palavras por derivação - Jogo de palavras em grande grupo*



Em grande grupo, os/as alunos(as) teriam de refletir sobre os constituintes (radicais e afixos) e juntar as partes de forma a obter palavras novas. Consoante a descoberta das palavras, os cartões iam sendo organizados no quadro, de modo que, no final da ações estratégicas, as palavras com prefixos, sufixos e prefixos e sufixos estivessem agrupadas em categorias.

Após a dinâmica do jogo de palavras, foi ainda apresentada uma síntese didática acerca da prefixação e sufixação, de forma a resumir o essencial dos conteúdos trabalhados.

Após a primeira parte do primeiro momento de intervenção, seguiu-se a realização de uma tarefa gramatical onde, no primeiro exercício, os/as alunos(as) teriam de classificar as palavras quanto ao seu processo de formação e, no segundo exercício, teriam de indicar três palavras diferentes para os três processos de formação de palavras (prefixação, sufixação e


prefixação e sufixação). A primeira sessão de intervenção encontra-se descrita de forma mais detalhada no ponto 6.2.1. do Capítulo VI.

Após a realização da tarefa, a investigadora realizou a correção em grande grupo, identificando as dúvidas e dificuldades que se mantinham, assim como, os conteúdos trabalhados com as tarefas propostas.

#### 4.1.2. Sessão n.º 2

No segundo momento da intervenção, realizou-se a tarefa I (Figura 4.5.) (Apêndice I), escrita e individual, de significação de palavras, com recurso ao dicionário em linha.

**Figura 4.5.** *Tarefa I da segunda sessão de intervenção*

  
**Intervenção - Tarefa I**

Nome: _____ N.º _____
Turma: ____ Ano: ____ Data: ____/____/____

1. Procura no dicionário *online* o significado das seguintes palavras.

Astro \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Cultura \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Selecionar \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Vindima \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Observa as frases seguintes. Associa o respetivo significado/contexto da palavra "estrela".

O céu está cheio de **estrelas!**

Segue a tua **estrela**.

Tens uma **estrela** a olhar por ti.

Que dor! Até vi **estrelas!**

Para quem não esperava, transformou-se numa grande **estrela** de cozinha.

Nas férias fiquei num hotel de cinco **estrelas**.

1 - celebridade, protagonista, chefe	4 - guia, sorte, anjo da guarda
2 - caminho, percurso, direção, intuição	5 - luxo, excelente
3 - magoar, ferir	6 - astros (corpo celeste), luzes

#### **4.1.2.1. Significação de palavras com dicionário em linha**

Na tarefa, realizada neste segundo momento de intervenção, o primeiro exercício, consistia em procurar os significados das palavras apresentadas com recurso a um dicionário em linha; o segundo exercício implicava associar corretamente o contexto adequando da palavra destacada em cada alínea.

O objetivo da tarefa era desenvolver a consciência de significação. No Apêndice G encontram-se descritos os objetivos específicos implicados na tarefa.

A dinamização desta tarefa começou pela explicação da mesma à turma, com a informação de que teriam de a realizar de forma individual, recorrendo ao dicionário em linha.



Após a realização da tarefa, a investigadora realizou a correção em grande grupo com os/as alunos(as), identificando as dúvidas e dificuldades que se mantinham, assim como, os conteúdos trabalhados na tarefa proposta.

A sessão de intervenção n.º 2 encontra-se descrita de forma mais detalhada no ponto 6.2.2. do Capítulo VI.

#### **4.1.3. Sessão n.º 3**

No terceiro momento da intervenção, realizou-se a tarefa II (Figura 4.6.) (Apêndice J), escrita e individual, de significação de palavras, com recurso ao dicionário físico, e significação de palavras resultantes de uma determinada família de palavras.

**Figura 4.6. Tarefa II da terceira sessão de intervenção**

**Intervenção - Tarefa II**

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_  
 Turma: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Observa as frases seguintes e indica o significado das palavras destacadas em cada frase. Segue o exemplo.

a)

1. Se o Pedro **acordar** cedo vamos à praia. **Despertar**  
 2. Os advogados tiveram de **acordar** com o Manuel. \_\_\_\_\_

b)

1. A Mónica descobriu uma **pista** sobre o seu jogo. \_\_\_\_\_  
 2. A Clara tem de dar 5 voltas à **pista**. \_\_\_\_\_

c)

1. O computador do Martim está todo **ordenado** por pastas. \_\_\_\_\_  
 2. A Joana só recebe o **ordenado** no final do mês. \_\_\_\_\_

d)



1. O barco à **vela** foi movido pelo vento. \_\_\_\_\_  
 2. Quando acabou a luz, a Andreia acendeu uma **vela**. \_\_\_\_\_

e)

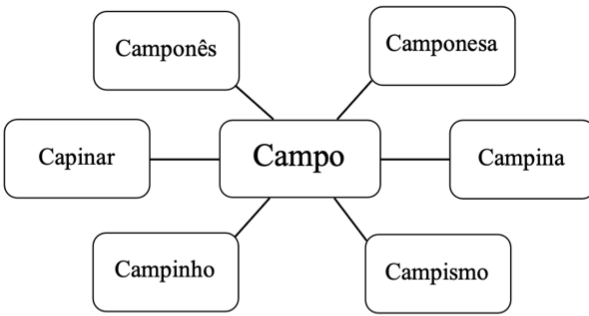
1. -Sabes qual é a 12.º **letra** do alfabeto? \_\_\_\_\_  
 2. A **letra** da Margarida é mesmo bonita. \_\_\_\_\_

f)

1. O Rui comprou uma **revista** de História Mundial. \_\_\_\_\_  
 2. A prova do Eduardo foi **revista** duas vezes. \_\_\_\_\_

2. Repara na família de palavras de “campo”.



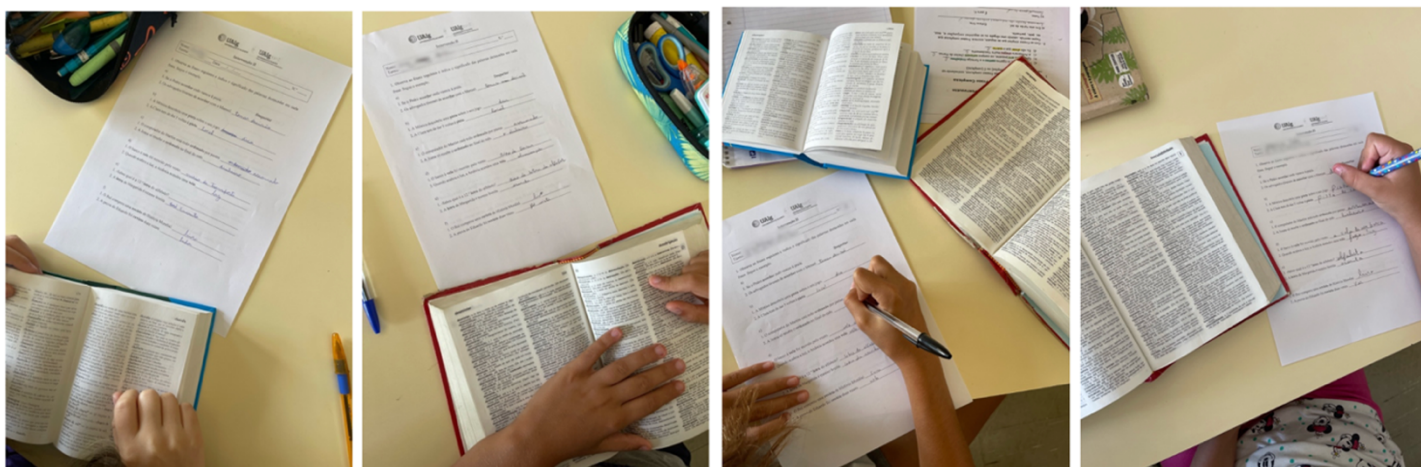
2.1. A família de palavras de “campo” já está preenchida. Procura, no dicionário, o significado das palavras formadas a partir da palavra “campo”.

Camponês \_\_\_\_\_  
 Camponesa \_\_\_\_\_  
 Capinar \_\_\_\_\_  
 Campina \_\_\_\_\_  
 Campinho \_\_\_\_\_  
 Campismo \_\_\_\_\_

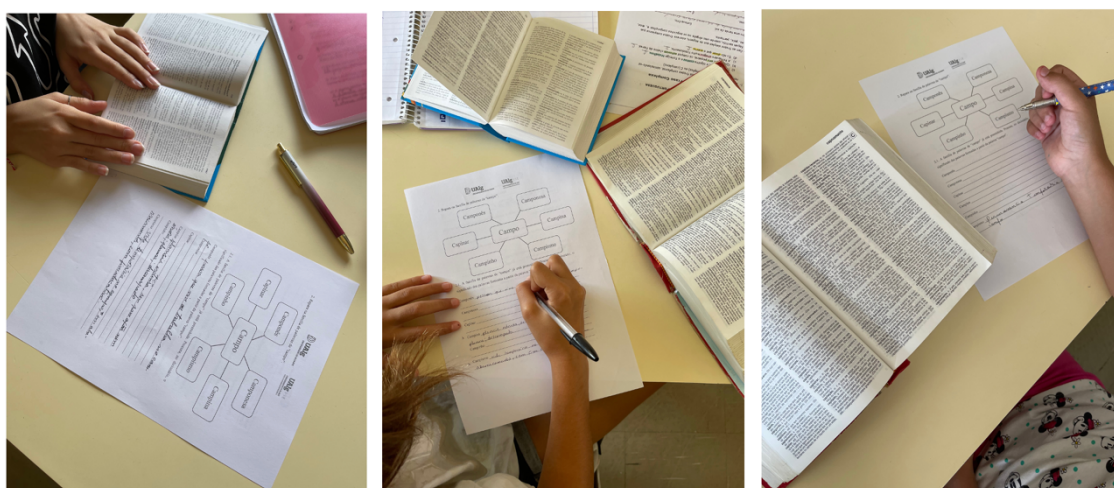
#### 4.1.3.1. Significação de palavras com dicionário físico

Na tarefa, realizada neste terceiro momento de intervenção, o primeiro exercício, consistia em indicar o significado da palavra destacada, tendo em conta o contexto da frase em que a mesma estivesse inserida (Figura 4.7.); o segundo exercício implicava a procura, em dicionário físico, das definições e significados das palavras já apresentadas da família de palavras de “campo” (Figura 4.8.).

**Figura 4.7.** Tarefa de significação das alunas A8, A9, A10 e A12 – exercício 1



**Figura 4.8.** Tarefa de significação das alunas A5, A8 e A12 – exercício 2



O objetivo da tarefa era compreender situações de sinonímia, a respetiva significação e aplicação do significado numa família de palavras. No Apêndice G, encontram-se descritos os objetivos específicos desta tarefa.

A aplicação da tarefa começou com a sua explicação. Os/as alunos(as) foram informados(as) de que teriam de a realizar de forma individual, recorrendo ao dicionário físico. A terceira sessão de intervenção encontra-se descrita de forma mais detalhada no ponto 6.2.3. do Capítulo VI.

## **Capítulo V – Avaliação Final**

### **5. Apresentação da Avaliação Final**

A fase destinada à avaliação final teve como intuito verificar as capacidades e os conhecimentos desenvolvidos pelos(as) alunos(as) após o processo de intervenção da promoção da consciência lexical.

Para que os dados recolhidos sobre essa avaliação refletissem os conhecimentos de cada participante, optou-se por implementar uma tarefa prática individual, sem recurso a apoio durante a sua elaboração.

Nesta fase da investigação, a investigadora apenas mediou a dinâmica com a apresentação e explicação geral do que cada teriam de fazer. Quanto às dúvidas específicas sobre os conteúdos explorados, a investigadora optou por não as desenvolver pelo facto de se tratar de um momento de avaliação final onde o objetivo era tentar perceber a compreensão dos conteúdos pelos(as) alunos(as) da turma quanto à tarefa que lhes fora aplicada.

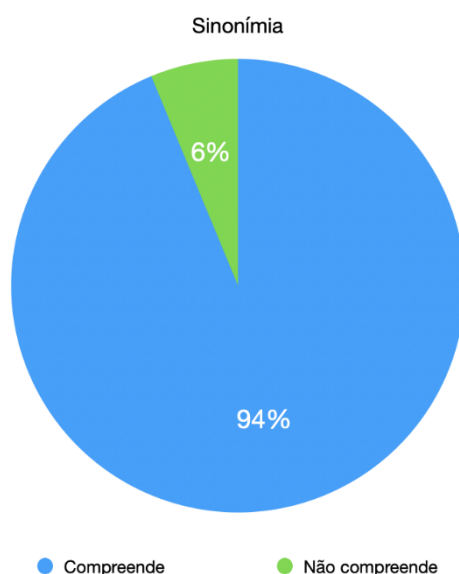
Além da tarefa escrita, individual de avaliação final, sentiu-se ainda necessidade de aplicar, um inquérito por questionário aos/às alunos(as) com perguntas de resposta variada: escolha múltipla e resposta curta ou longa, como forma de recolher maior número de informações acerca dos conhecimentos desenvolvidos ao longo da intervenção pedagógica.

#### **5.1. Tarefa de avaliação final**

Os exercícios incluídos na tarefa para avaliação final (Apêndice L) incidiram nos conteúdos de família de palavras e sinonímia (Figura 5.1.).



**Gráfico 5.2.** Gráfico relativo à estratégia de sinonímia na avaliação final



A investigadora sentiu, numa primeira impressão que a turma tinha, na grande maioria, conseguido responder corretamente à tarefa, deduzindo que, para além de terem entendido o que o enunciado solicitava, teriam conseguido recordar e aplicar as estratégias trabalhadas e promovidas ao longo da intervenção, assim como os conhecimentos que, ao longo desse processo, tinham sido trabalhados.

A análise da tarefa de avaliação final encontra-se descrita no ponto 6.3.1. do Capítulo VI.

## **5.2. Inquérito por questionário**

No que se refere à aplicação do inquérito por questionário, o mesmo incluía questões que se relacionavam com a investigação, nomeadamente, “Como classificas a importância deste género de atividades para o teu percurso escolar?” e “Gostarias de fazer mais atividades deste género nas aulas de Português?”, mas também com opiniões e hábitos relacionados com a consciência lexical. As perguntas do inquérito por questionário são as da Figura 5.2. e encontram-se disponíveis no Apêndice C.

## Figura 5.2. *Questões do inquérito por questionário*

- 1) *Achas que o teu vocabulário (oral e escrito) é diversificado?*
- 2) *Tens hábitos de leitura (lês com frequência)?*
- 3) *Costumas ir ao cinema ou ao teatro?*
- 4) *Costumas ouvir ler histórias?*
- 5) *Costumas fazer jogos de palavras (Scrabble, palavras cruzadas, jogo da forca, etc...)*
- 6) *Quando não conheces o significado de uma palavra, que estratégias usas? Podes escolher mais do que uma opção.*
- 7) *Quando lêes uma palavra cujo significado não conheces, costumavas utilizar o dicionário para procurares o significado?*
  - 7.1) *Preferes utilizar o dicionário físico ou online?*
    - 7.1.1) *Porquê?*
- 8) *Assinala na lista os conteúdos que trabalhámos nas aulas.*
- 9) *Na tua opinião, é importante saber sinónimos de palavras? Porquê?*
- 10) *Achas que é importante identificar o radical de uma palavra quando queremos saber o seu significado? Explica porquê.*
- 11) *Achas que nas aulas de Português se aprendem palavras novas?*
- 12) *Na tua opinião, aprendes palavras novas através de:*
- 13) *Na tua opinião, é importante aprender palavras novas?*
  - 13.1) *Porquê?*
- 14) *Para ti, conhecer uma palavra é:*
- 15) *Após as atividades que realizámos nas aulas de Português, que estratégias começaste a usar para saber o significado das palavras? Podes escolher mais do que uma opção.*
- 16) *Gostarias de fazer mais atividades deste género nas aulas de Português?*
- 17) *Como classificas a importância deste género de atividades para o teu percurso escolar?*
- 18) *Gostarias de acrescentar mais alguma informação sobre este tema?*

À semelhança do momento de avaliação final, também o questionário foi preenchido individualmente, uma vez que o objetivo era recolher as opiniões e os hábitos de cada participante do estudo.

A aplicação do inquérito por questionário decorreu através do *Google Forms*, uma vez que, para a investigadora, seria mais fácil para organizar e categorizar os dados referentes a cada questão.

Para os/as alunos(as), o facto de ser um questionário *em Google Forms* também facilitou a produção de respostas, na medida em que as tecnologias estão cada vez mais presentes nas suas rotinas. Neste sentido, sentiu-se grande entusiasmo na sua elaboração.

Uma vez que o inquérito por questionário é um instrumento complementar à avaliação final, a análise das suas respostas apresenta-se no ponto 6.3.2. do Capítulo VI.

## **Capítulo VI – Apresentação dos Resultados**

### **6. Apresentação e Interpretação dos Resultados**

Os dados e informações recolhidas, ao longo desta investigação, foram organizadas, categorizadas e interpretadas com o objetivo de apresentar resultados.

#### **6.1. Ação de diagnóstico**

Será importante reforçar que para o planeamento da ação de diagnóstico, houve, anteriormente, momentos destinados à observação participante que permitiram recolher dados e informações essenciais ao desenho da ação de diagnóstico.

Os resultados desta ação foram organizados em dois momentos, como já referido no ponto 3.1. do Capítulo III. Em cada momento foram analisados e categorizados, individualmente, os dados e informações dos exercícios aplicados.

Recorrendo ao Apêndice A, referente à tabela de participação dos(as) dezasseis estudantes contabilizados para o estudo, é possível observar que todos(as) os/as alunos(as) realizaram as tarefas propostas do primeiro e do segundo momento da ação de diagnóstico.

Neste sentido, afirma-se que o nível de empenho e de dedicação ao trabalho da investigadora, por parte dos(as) participantes, mostrou-se ser elevado.

As atividades e ações estratégicas realizadas procuraram ir ao encontro das necessidades e dificuldades da turma, assim como dos seus conhecimentos e capacidades, uma vez que era um grupo que, segundo os professores do conselho de turma, apresentavam dificuldades de aprendizagens, comparativamente a outras turmas do mesmo ano e da mesma escola.

Como se mencionou no ponto 4.1. do Capítulo IV, este estudo não ocorreu numa só disciplina. Os docentes da turma, que disponibilizaram as suas aulas para que a investigadora desenvolvesse a sua investigação, mostraram-se, ao longo do período da PES, curiosos por saber os efeitos das atividades e ações estratégicas desenvolvidas, procurando saber resultados, mesmo que estes fossem gerais.

Como já referido no ponto 3.1. do Capítulo III, muitas respostas dos(as) alunos(as) neste primeiro momento de ação de diagnóstico não corresponderam ao que era pedido no enunciado, tendo muitos deles deixado respostas em branco, facto que dificultou a análise por parte da investigadora, surgindo a necessidade de implementar um segundo momento de ação de diagnóstico.

### **6.1.1. Ação de diagnóstico I**

Relativamente ao primeiro momento da ação de diagnóstico, no que diz respeito ao exercício de palavras cruzadas, a investigadora considerou que quatro alunos(as) (A2, A5, A11 e A15) entenderam o enunciado, sabendo o que era para fazer tanto para completar as palavras horizontais como as verticais, apesar destes quatro alunos(as) terem deixado, no máximo, duas palavras por completar e um aluno (A15) uma definição em branco. Seis alunas (A8, A9, A10, A13, A18 e A19) realizaram apenas metade do exercício, em específico, apenas as palavras verticais e, mesmo assim, deixando uma a duas palavras em branco. A investigadora considera que entenderam apenas metade do enunciado. Os/As restantes seis alunos(as) (A1, A3, A4, A12, A14 e A16) não responderam ao enunciado, deixando a questão em branco, ou ainda tentando responder, mas com respostas desenquadradas face ao que era proposto e, neste sentido, a investigadora conclui que não entenderam o que o enunciado pedia.

No que diz respeito à estratégia da rede semântica, dez alunos(as) (A2, A5, A9, A10, A11, A12, A13, A15, A18 e A19) mostraram compreender o exercício, identificando exemplos e características de “flor”. Destes(as) dez alunos(as), apenas o aluno A11 apresentou uma definição para a palavra “flor”. Os/As restantes seis (A1, A3, A4, A8, A14 e A16) demonstraram não compreender o objetivo do trabalho, uma vez que deixaram o exercício em branco. As alunas A8 e A14 ainda tentaram dar uma resposta, mas a mesma não se enquadra no pedido no enunciado.

No que se refere ao exercício de família de palavras, oito alunos(as) (A1, A2, A4, A5, A11, A12, A14 e A15) mostraram compreender o que era para realizar, mesmo com a apresentação de algumas palavras erradas ou com o exercício incompleto. Os/As restantes oito alunos(as) (A3, A8, A9, A10, A13, A16, A18 e A19) deixaram o exercício em branco ou apresentavam respostas desenquadradas face ao objetivo do exercício, mostrando desconhecer família de palavras, uma vez que recorriam ao campo lexical da palavra-alvo do exercício.

Relativamente ao exercício de sinonímia, sete alunos(as) (A5, A9, A10, A11, A12, A18 e A19) mostraram compreender o enunciado e o objetivo de trabalho. No entanto, nenhum aluno(a) respondeu acertadamente a todas as alíneas do exercício, uma vez que algumas respostas se apresentavam de forma incorreta e outras foram deixadas em branco. Ainda assim, a aluna que demonstrou compreender melhor a sinonímia foi a A10, acertando sete alíneas em catorze. Neste sentido, para estes alunos(as), a investigadora considerou que compreenderam o objetivo da sinonímia pois, realizaram corretamente quase todos os exercícios. A análise deste exercício foi o mais complicado para a investigadora, pois as respostas de cada participante mostravam ser um desafio para entender os seus conhecimentos sobre a sinonímia, uma vez

que tanto apresentavam alíneas com respostas corretas; respostas com a mudança do tempo verbal; respostas com a aplicação do advérbio de negação; e respostas em branco, acabando por dificultar a formulação de conclusões. Sobre os/as nove alunos(as) (A1, A2, A3, A4, A8, A13, A14, A15 e A16) que não alcançaram os objetivos do exercício, seis deles (A2, A3, A4, A8, A14, e A16) não acertaram em nenhuma alínea dos sinónimos. Demonstraram, ainda assim, realizar o exercício, mas as respostas dadas não coincidiam com o objetivo de trabalho, pois recorriam à mudança do tempo verbal do verbo presente nas frases ou introduziam o advérbio de negação na frase, considerando que essa seria a forma de obter sinónimos.

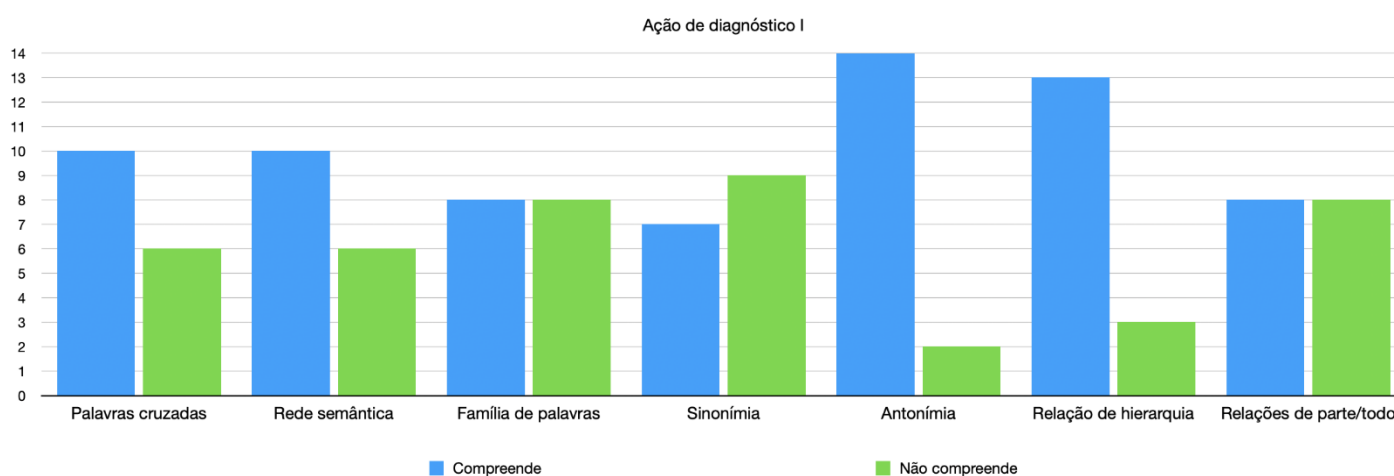
No que diz respeito à estratégia de antonímia, praticamente toda a turma, um total de catorze alunos(as) (A1, A2, A3, A4, A5, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A16, e A19) mostrou compreender o que seriam antónimos. De onze alíneas de exercícios com antónimos, três alunas (A10, A12 e A19) acertaram em dez alíneas, cinco alunos(as) (A2, A5, A8, A11 e A13) acertaram em nove alíneas e os restantes seis alunos(as) (A1, A3, A4, A9, A14 e A16) acertaram entre seis e oito alíneas. Para este(as) alunos(as) as dificuldades incidiram sobretudo na aplicação da palavra adequada. Em apenas dois de catorze casos se verificaram respostas em branco. Quanto aos/às alunos(as) (A15 e A18) que não compreenderam o exercício, apresentaram, nos dois casos, como exemplos de resposta, o uso da sinonímia.

Relativamente aos exercícios de relações, em particular nas relações de hierarquia, treze alunos(as) (A2, A5, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A18 e A19) mostraram compreender o enunciado e o exercício, completando corretamente os espaços. Os/As restantes três alunos(as) (A1, A3 e A4) deixaram o exercício em branco e, neste sentido, a investigadora presumiu que não entenderam o objetivo do trabalho nem o enunciado.

Ainda neste âmbito, sobre as relações parte/todo, oito alunos(as) (A2, A5, A8, A9, A10, A13, A15 e A19) realizaram corretamente o exercício. Dos(as) restantes oito alunos(as), seis (A1, A3, A4, A11, A14 e A16) deixaram a pergunta em branco. As outras duas alunas (A12 e A18) ainda tentaram responder, mas de forma incorreta.

No final da aplicação deste primeiro momento de diagnóstico, a investigadora concluiu que o facto de metade da turma não ter compreendido nem realizado o exercício sobre as relações parte/todo se deveu à má formulação do enunciado, aspeto que foi tido em consideração quando planificou o segundo momento de ação de diagnóstico.

**Gráfico 6.1.** *Gráfico relativo aos resultados das estratégias aplicadas no primeiro momento da ação de diagnóstico*



Como já referido no ponto 6.1. do Capítulo VI, a fase de ação de diagnóstico teve dois momentos de ação no sentido de se recolher o maior número de dados e informações possível. Apresenta-se, em forma de gráfico (Gráfico 6.1.), os resultados das estratégias do primeiro momento de ação de diagnóstico.

Através do Gráfico 6.1., é possível observar que a estratégia da sinonímia é a que mostra mais dificuldades e as estratégias de família de palavras e de relações de parte/todo as que mais dúvidas apresentam sobre a realização do exercício.

Neste sentido, a investigadora aplicou um segundo momento de ação de diagnóstico, uma vez que, para estas três estratégias em específico (sinonímia, família de palavras e relações de parte/todo), não foi possível compreender quais as razões que levaram às respostas incorretas e/ou às respostas em branco por parte dos(as) participantes no primeiro momento.

### **6.1.2. Ação de diagnóstico II**

Relativamente ao segundo momento da ação de diagnóstico, procurou-se aplicar os exercícios que tinham gerado maiores dúvidas e/ou dificuldades aquando do primeiro momento de ação de diagnóstico. Assim, reduziu-se o número de exercícios e restringiram-se as tarefas aos tópicos: família de palavras, sinonímia e relações de parte/todo.

Na segunda ação de diagnóstico, no que diz respeito à estratégia de família de palavras, quinze alunos(as) (A1, A2, A3, A4, A5, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, e A19), de um total de dezasseis, demonstraram compreender o enunciado e saber dar resposta ao

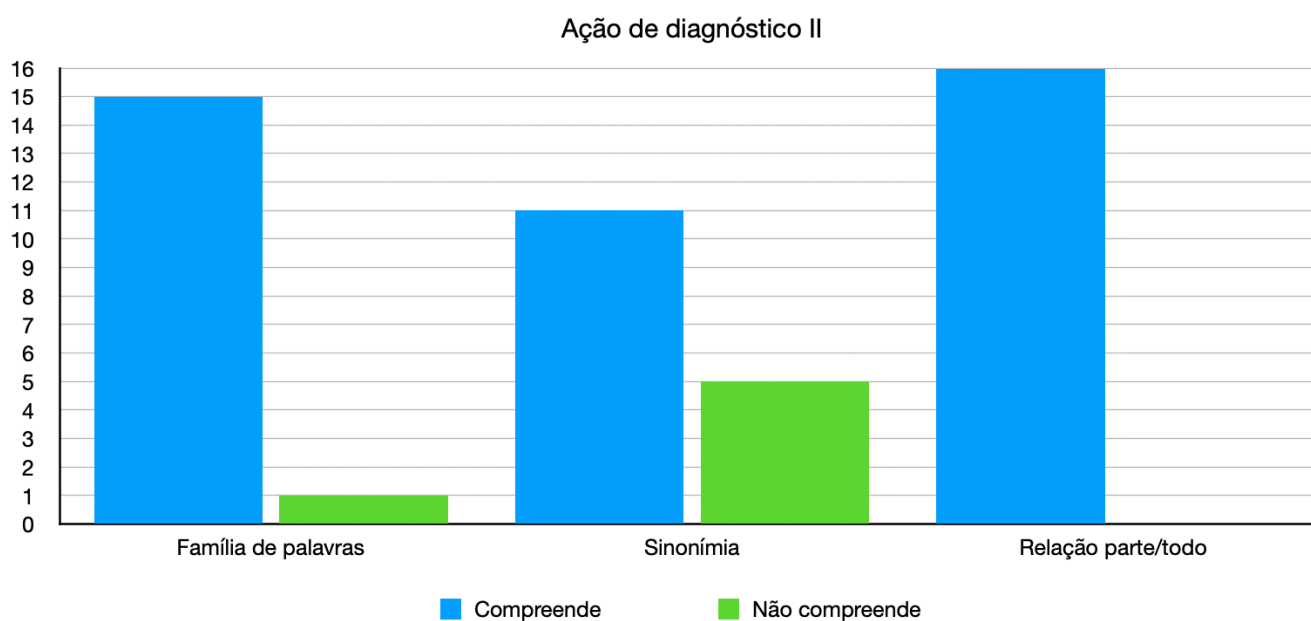
exercício, dando respostas corretas. A única aluna que mostrou não compreender foi a A18 que já na primeira ação de diagnóstico tinha errado a sua realização.

No que se refere ao exercício da sinonímia, foi observada uma melhoria tendo onze alunos(as) (A2, A3, A5, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A18 e A19) mostrado compreender o trabalho proposto, apresentando poucas incorreções de sinonímia e poucas respostas em branco. Nove alunos(as) (A2, A5, A8, A9, A10, A12, A13, A18 e A19), acertaram entre seis e nove alíneas de um total de catorze. Os/As três alunos(as) (A1, A15 e A16) que demonstraram ainda ter algumas dúvidas e dificuldades no que se refere à sinonímia, apresentaram, apenas, cinco respostas corretas em catorze alíneas, deixando outras resposta em branco e outras, ainda, com a troca do tempo verbal na frase na tentativa de alcançarem a sinonímia. Já não se observou o uso do advérbio de negação nas respostas de nenhum aluno(a). Presumiu-se que ainda não tinha compreendido a sinonímia e o facto de terem acertado algumas respostas foi por casualidade. As A4 e A14 continuaram a demonstrar evidentes dificuldades no que se refere à sinonímia. A aluna A14, que tinha aplicado o advérbio de negação em todas as frases das alíneas, desta vez deixou o exercício em branco, continuando a evidenciar compreender o que são sinónimos. A aluna A4, que também tinha recorrido à aplicação do advérbio de negação na frase, mostrou tentar responder ao exercício, mas aplicou, em alguns casos, a antonímia e noutros a mudança do tempo verbal nas frases como forma de obter sinónimos.

Relativamente ao exercício das relações parte/todo, todos(as) os/as alunos(as) participantes, ou seja, os dezasseis participantes, responderam acertadamente ao que o enunciado pedia. Neste sentido, a investigadora pode constatar que a má formulação do enunciado anterior foi a razão pela qual metade da turma, no primeiro momento de ação de diagnóstico, mostrou dificuldades na compreensão e realização.

Assim, através do Gráfico 6.2., observam-se os resultados do segundo momento.

**Gráfico 6.2.** Gráfico relativo aos resultados das estratégias aplicadas no segundo momento da ação de diagnóstico



## 6.2. Intervenção pedagógica

Os resultados da intervenção pedagógica foram organizados de acordo com as três sessões desenvolvidas. À semelhança do descrito para a ação de diagnóstico, também para a fase da intervenção pedagógica foram analisados e categorizados, individualmente, os dados e informações sobre as tarefas aplicadas. A organização das três sessões de intervenção pedagógica encontra-se disponível no Apêndice G.

Recorrendo ao Apêndice A, referente à tabela de participação dos(as) dezasseis estudantes contabilizados para o estudo, é possível observar que na primeira e na segunda sessão de intervenção, todos(as) os/as alunos(as) realizaram as tarefas propostas. Já na terceira sessão, faltou um aluno (A15), totalizando quinze dos(as) dezasseis alunos(as).

À semelhança do que se verificou aquando da ação de diagnóstico, neste momento da investigação é possível afirmar que o nível de empenho, de envolvimento e de dedicação da turma face ao trabalho, implementado pela investigadora, continuou a ser elevado.

Neste ponto da investigação, as atividades e ações estratégicas desenvolvidas continuaram a ir ao encontro das necessidades, dificuldades e capacidades da turma, apesar de procurarem, gradualmente, ir mais além, já que o objetivo da investigação era promover a consciência lexical dos(as) estudantes.

Apesar de a investigadora procurar proporcionar momentos dinâmicos e de complexidade gradual, teve sempre em consideração as capacidades individuais dos(as) alunos(as) da turma, tendo essas características presentes no planeamento e implementação das tarefas e atividades.

### **6.2.1. Sessão de intervenção n.º 1**

Relativamente à primeira sessão de intervenção, trabalhou-se o processo de formação de palavras por derivação.

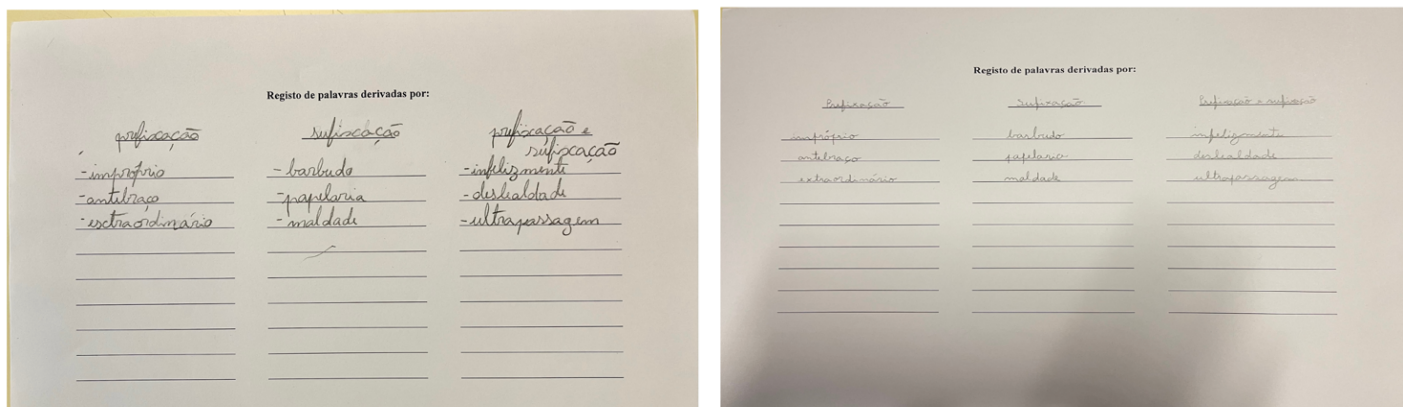
A investigadora começou por fazer com a turma um jogo de palavras em que cada aluno(a) teria um cartão e o mesmo poderia corresponder a um radical ou a um afixo (prefixo ou sufixo).

O jogo era mediado pela investigadora que colocava questões sobre os cartões distribuídos e procurava que os/as alunos(as) fossem capazes de juntar cartões e, assim, descobrir as novas palavras. À medida que as palavras iam sendo descobertas, a investigadora afixava-as no quadro organizadas em categorias: radical, prefixo, sufixo (Figura 6.1.) para que, depois de todas as palavras descobertas, os/as alunos(as) as pudessem registar numa ficha entregue pela investigadora (Figura 6.2.).

**Figura 6.1.** *Dinamização do jogo de palavras pela investigadora*



**Figura 6.2.** Folha de registo das palavras do jogo de palavras



Após todas as palavras descobertas e organizadas no quadro, a investigadora começou por trabalhar, em grande grupo, a identificação do conceito de radical, ou seja, a base da palavra, e identificar o radical nas palavras do jogo. Posteriormente, começou-se por identificar os afixos, mas sem nomear a sua terminologia (prefixo e sufixo), e fazer ver que nas palavras onde existissem elementos antes/ atrás/ à esquerda do radical, seriam os prefixos; e nas palavras onde existisse elementos, após/ / à frente/ à direita do radical, seriam sufixos.

A investigadora reforçou estes truques de identificação de afixos até que fosse perceptível que a turma tinha entendido. Após, a investigadora introduziu os conceitos de derivação por prefixação, às palavras com prefixo + radical; derivação por sufixação, às palavras com radical + sufixo; e derivação por prefixação e sufixação, às palavras com prefixo+ radical + sufixo, reforçando que nesta situação ao retirar um dos afixos (prefixo ou sufixo) a palavra continuaria a fazer sentido.

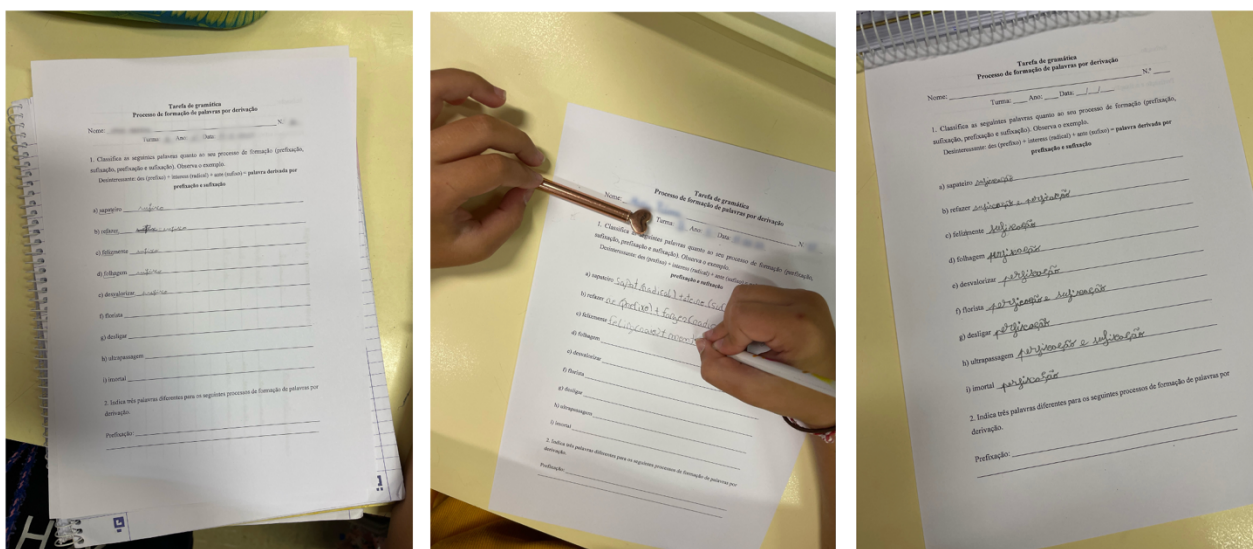
Este trabalho do jogo de palavras, a explicação e identificação de radical e de afixos e dos conceitos associados foi sempre desenvolvida em grande grupo, com questões direcionadas aos/às alunos(as), respondendo a dúvidas e questões que pudessem surgir ao longo da atividade.

Para finalizar a parte explicativa do processo de formação de palavras por derivação, a investigadora mostrou uma apresentação síntese e didática (Apêndice M) onde se distinguiam palavras simples de complexas e o processo de formação de palavra por derivação e por composição. Embora o processo de formação de palavras por composição não tenha sido explorado, a observação de alguns exemplos permitiu diferenciar os dois processos de formação de palavras.

Posteriormente, a investigadora apresentou à turma uma tarefa prática sobre o processo de formação de palavras por derivação. Como descrito no ponto 4.1.1.1. do Capítulo IV, propôs-

-se a realização de uma tarefa gramatical, individual, onde, num primeiro exercício, teriam de aplicar a classificação das palavras apresentadas quanto ao seu processo de formação de palavras por derivação e, num segundo exercício, indicar três palavras diferentes para os três processos de formação de palavras trabalhados anteriormente, ou seja, a prefixação, a sufixação e a prefixação e sufixação (Figura 6.3.).

**Figura 6.3.** Tarefa gramatical das alunas A10, A13 e A14



No momento da distribuição da tarefa, a investigadora explicou o objetivo de cada exercício. Durante a realização da mesma, a investigadora circulou pela sala de forma a responder às dúvidas e questões que fossem surgindo por parte dos(as) alunos(as). Algumas vezes, a investigadora sentiu necessidade de responder às questões ao grande grupo, providenciando a explicação para todos(as).

Após o tempo destinado à realização da tarefa sobre o processo de formação de palavras, a investigadora realizou a correção da mesma, também em grande grupo.

### 6.2.2. Sessão de intervenção n.º 2

No que se refere à segunda sessão de intervenção, trabalhou-se a significação de palavras com recurso ao dicionário em linha, como já descrito no ponto 4.1.2.1. do Capítulo IV. Esta sessão foi dinamizada numa aula de Educação Musical, tendo o docente mostrado disponibilidade em ceder a sua aula para que a investigadora pudesse realizar o seu estudo.

A tarefa compreendia dois exercícios: o primeiro relacionava-se com a procura de significados das palavras apresentadas através de um dicionário em linha. As palavras apresentadas no exercício foram escolhidas propositadamente, uma vez que foram questionadas pelos(as) próprios(as) alunos(as) da turma e registadas em nota de campo pela investigadora durante o processo de observação. O segundo exercício relacionava-se também com a significação de palavras, apresentadas em seis frases diferentes, mas com uma palavra em comum, “estrela/estrelas”. Além das seis frases, existiam também seis significados/contextos relacionados à palavra “estrela”. O objetivo era que o/a aluno(a) fosse capaz de identificar e associar o significado adequado da palavra “estrela” consoante o contexto da frase onde a palavra surgisse (Figura 6.4.).

Figura 6.4. Tarefa de significação das alunas A2 e A8

The image displays two pages of student work on a worksheet titled "Intervenção I". Both pages are from the University of Algarve (UALg) and the Faculty of Education (ESEC). The left page is for student A2, and the right page is for student A8. Both pages include a section for definitions of "Astro", "Cultura", and "Vindima". The right page also includes a matching exercise for the word "estrela" with six numbered options and six corresponding boxes for the correct answers.

**Intervenção I**

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

1. Procura no dicionário *online* o significado das seguintes palavras.

**Astro**  
1. *Astronomia: todo o corpo que existe no espaço*  
*estrela, planeta, cometa e malhulosa*

**Cultura** 3. *conjunto das técnicas necessárias para obter de solo produtos vegetais para consumo; agricultura.*

**Selecionar** 2. *informática: destacar os elementos ou dados sobre os quais se pretende aplicar um comando ou uma operação, mercando - os no ecrã do computador*

**Vindima** 3. *conjunto ou quantidade de uvas colhidas*

2. Observa as frases seguintes. Associa o respetivo significado/contexto da palavra "estrela".

6. O céu está cheio de **estrelas!**  
 4. Segue a tua **estrela**.  
 4. Tens uma **estrela** a olhar por ti.  
 3. Que dor! Até vi **estrelas!**  
 1. Para quem não esperava, transformou-se numa grande **estrela** de cozinha.  
 5. Nas férias fiquei num hotel de cinco **estrelas**.

1 - celebridade, protagonista, chefe  
2 - caminho, percurso, direção, intuição  
3 - magoar, ferir  
4 - guia, sorte, anjo da guarda  
5 - luxo, excelente  
6 - astros (corpo celeste), luzes

**Intervenção I**

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

1. Procura no dicionário *online* o significado das seguintes palavras.

**Astro**  
1. *Nome comum a todos os corpos celestes*  
2. *Notabilidade de primeira ordem.*

**Cultura** 1. *ação de cultivar a terra*  
6. *desenvolvimento de certas faculdades através de aquisição de conhecimentos; educação*

**Selecionar** 1. *fazer a seleção de; escolher*

**Vindima** 1. *colheita de uvas*  
2. *época que se colhem as uvas*

2. Observa as frases seguintes. Associa o respetivo significado/contexto da palavra "estrela".

6. O céu está cheio de **estrelas!**  
 2. Segue a tua **estrela**.  
 4. Tens uma **estrela** a olhar por ti.  
 3. Que dor! Até vi **estrelas!**  
 1. Para quem não esperava, transformou-se numa grande **estrela** de cozinha.  
 5. Nas férias fiquei num hotel de cinco **estrelas**.

X - celebridade, protagonista, chefe  
Z - caminho, percurso, direção, intuição  
X - magoar, ferir  
A - guia, sorte, anjo da guarda  
Z - luxo, excelente  
6 - astros (corpo celeste), luzes

Assim, não só teriam de associar o significado correto à frase correta, como davam a entender que a mesma palavra possui diferentes significados de acordo com o contexto em que a mesma aparece.

A investigadora começou por colocar questões que se relacionavam com o hábito de recorrerem a dicionários, neste caso em linha, para a procura de significados de palavras quando fosse desconhecida.

Após este momento introdutório, explicou a tarefa individual a realizar. Deu as indicações necessárias para que os/as alunos(as) conseguissem procurar nos telemóveis os significados e definições das palavras apresentadas na tarefa.

O dicionário em linha que a investigadora sugeriu à turma para o desenvolvimento da atividade foi o *Infopédia – Dicionários da Porto Editora*.

No decorrer da realização da tarefa, a investigadora circulava pela sala de forma a acompanhar o trabalho realizado pelos(as) alunos(as), respondendo a algumas questões relativas aos exercícios e mediando o uso do telemóvel em sala de aula. Foi também registando notas de campo para sustentar as conclusões do estudo.

Após todos(as) terminarem a tarefa, a investigadora recolheu-a e apresentou a correção ao grande grupo, tendo respondido a dúvidas ou questões que persistiam, assim como novas questões que surgiam de acordo com a correção apresentada.

No que se refere a resultados do primeiro exercício, todos(as) os/as alunos(as), ou seja, os/as dezasseis participantes foram capazes de procurar e selecionar a definição adequada à palavra apresentada através do dicionário em linha. Quanto ao exercício dois, cinco alunos(as) demonstraram algumas dúvidas e inclusive troca de respostas na associação entre os números e as respetivas frases. As alunas A12, A 18 e A19 mostraram hesitação quanto ao significado adequado a associar às frases apresentadas. No entanto, conseguiram realizar o exercício corretamente. Já os alunos A15 e A16, além das dúvidas que foram surgindo, ainda trocaram a respetiva associação à frase adequada. No entanto, a investigadora considera que, apesar desta troca, os alunos entenderam o enunciado, assim como o objetivo do exercício, justificando o erro por alguma falta de atenção.

Quantos aos/às restantes participantes, todos(as) realizaram corretamente os dois exercícios sem dificuldade.

### **6.2.3. Sessão de intervenção n.º 3**

No que toca à terceira sessão de intervenção, trabalhou-se a significação de palavras com recurso ao dicionário físico, como descrito no ponto 4.1.3.1. do Capítulo IV. A investigadora requisitou os dicionários na biblioteca escolar. Esta sessão foi dinamizada numa aula de Ciências Naturais, tendo a docente mostrado disponibilidade em ceder a aula para que a investigadora pudesse realizar o seu estudo.

À semelhança da tarefa da sessão de intervenção n.º 2, também a tarefa da sessão de intervenção n.º 3 compreendia dois exercícios. O primeiro exercício tinha duas frases em cada alínea, num total de seis alíneas. Em cada alínea, as duas frases continham a mesma palavra em contextos e situações diferentes. O objetivo do(a) aluno(a) era identificar e indicar o significado da palavra destacada em ambas as frases.

Para este exercício não era obrigatório recorrer ao uso do dicionário. No entanto, a grande maioria dos(as) alunos(as) sentiram necessidade de utilizar o dicionário, uma vez que não sabiam os significados das palavras destacadas, nem mesmo através da identificação do contexto da palavra na frase. Neste sentido, a investigadora permitiu que procurassem no dicionário físico o que as palavras poderiam significar dentro das várias aceções que uma palavra pode ter.

A investigadora destaca positivamente a aluna A12 (Figura 6.5.) como a aluna que, garantidamente, realizou o primeiro exercício sem recorrer ao dicionário físico para a procura o significado de nenhuma palavra. A mesma conseguiu completar corretamente o que era pedido no enunciado, recorrendo somente às estratégias trabalhadas, às suas capacidades de interpretação e de compreensão.

**Figura 6.5.** Tarefa da terceira sessão de intervenção – exercício um da aluna A12

UAlg UNIVERSIDADE DE ALGARVE UAlg ISIC INSTITUTO DE INOVAÇÃO E INVESTIGACAO EM CIENCIAS

Intervenção II

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

1. Observa as frases seguintes e indica o significado das palavras destacadas em cada frase. Segue o exemplo.

a)

1. Se o Pedro acordar cedo vamos à praia. Despertar  
2. Os advogados tiveram de acordar com o Manuel. desfiação

b)

1. A Mónica descobriu uma pista sobre o seu jogo. pista para promover  
2. A Clara tem de dar 5 voltas à pista. pista de corrida

c)

1. O computador do Martim está todo ordenado por pastas. arrumada  
2. A Joana só recebe o ordenado no final do mês. dinheiro

d)

1. O barco à vela foi movido pelo vento. a vela de um barco  
2. Quando acabou a luz, a Andreia acendeu uma vela. fogo luz

e)

1. -Sabes qual é a 12.ª letra do alfabeto? alfabeto  
2. A letra da Margarida é mesmo bonita. escrita

f)

1. O Rui comprou uma revista de História Mundial. livro  
2. A prova do Eduardo foi revista duas vezes. ver

Quanto aos/às restantes alunos(as), cinco (A1, A8, A10, A13 e A19) realizaram na totalidade o exercício um com recurso ao dicionário para procurar a significação de algumas palavras.

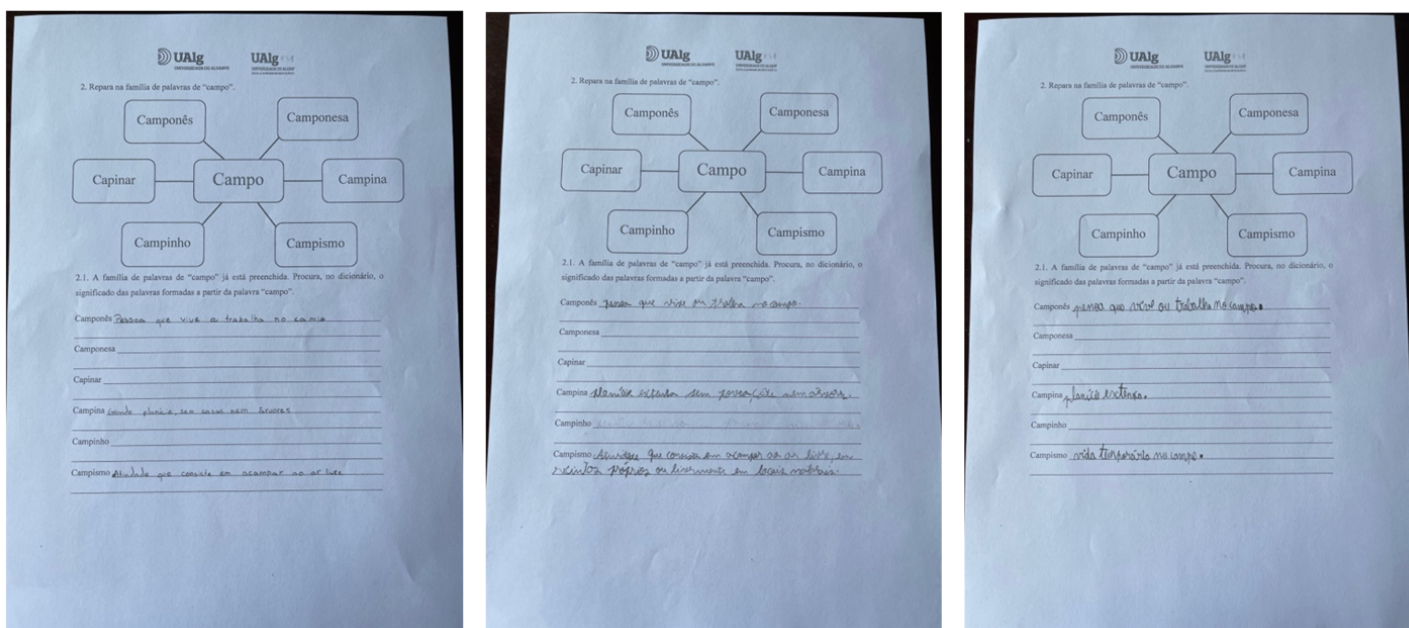
Dos(as) restantes nove alunos(as) (A2, A3, A4, A5, A9, A11, A14, A16 e A18), uns realizaram o exercício um recorrendo frequentemente ao uso do dicionário, apresentando respostas certas, erradas ou em branco; outros realizaram o exercício sem utilizar o dicionário, apresentando respostas certas, erradas ou em branco.

Com a dinamização desta tarefa, a investigadora concluiu que a grande maioria dos(as) alunos(as) da turma não sabe manusear o dicionário físico e, em alguns casos, não sabe o alfabeto, tendo sido necessário escrevê-lo no quadro para orientar a procura das palavras no dicionário.

O segundo exercício relacionava-se com a estratégia de família de palavras, neste caso específico a família de palavra de “campo”, e com a significação das palavras provenientes da palavra primitiva. O exercício mostrava exemplos de palavras da família de palavras de “campo”. Recorrendo, necessariamente, ao dicionário físico, o/a aluno(a) teria apenas de procurar o significado dessas palavras e registá-lo no exercício.

Onze alunos(as) (A2, A3, A4, A5, A8, A9, A10, A11, A12, A13 e A18) mostraram esforço em realizar o exercício devido às dificuldades em manusear o dicionário físico (Figura 6.6.).

**Figura 6.6.** Tarefa da terceira sessão de intervenção – exercício dois dos(as) alunos(as) A2, A3 e A11



Os/as restantes quatro alunos(as) (A1, A14, A16 e A19) não registaram qualquer definições das palavras da família de palavras de “campo”, tendo sido aqueles que maiores dificuldades de manusear o dicionário apresentaram.

A aluna A19 chegou a dizer à investigadora, no decorrer da realização da tarefa “O meu dicionário não tem a letra L nem a letra M?”, demonstrando fracos conhecimentos sobre o uso do dicionário.

O grande objetivo deste exercício, além de se perceber se o/a aluno(a) compreendia a família de palavras, era o de verificar as capacidades de manusear o dicionário físico, o qual foi avaliado desfavoravelmente, pois existiram casos em que não sabiam o que fazer em primeiro lugar para procurarem uma determinada palavra no dicionário físico, havendo ainda casos (A16) que nem sabiam a ordem das letras do alfabeto.

As únicas alunas (A8, A9, A10 e A18) que afirmaram ter gostado de realizar este exercício de procura de palavras no dicionário físico foram aquelas que sabiam usar o dicionário físico. Os/as restantes não mostraram entusiasmo nem interesse em recorrer ao dicionário para a procura de palavras desconhecidas, além de ser notório o esforço em utilizar o dicionário para a realização deste exercício.

No final da tarefa, após a sua recolha, a investigadora realizou a correção em grande grupo. Colocou questões gerais à turma sobre o que acharam da atividade, tendo obtido respostas como “Foi súper fácil procurar porque as definições estavam todas nas mesmas páginas” (A8) e “Prefiro o dicionário *online* porque não precisa procurar, é só escrever a palavra e nós somos mais das tecnologias” (A16).

### **6.3. Avaliação final e inquérito por questionário**

Os dados, a categorização e a análise referentes à avaliação final e do inquérito por questionário foram organizados separadamente uma vez que, embora complementares, foram duas técnicas distintas de recolha de dados. Esta avaliação final foi dinamizada numa aula de Matemática, tendo a docente disponibilizado o seu tempo de aula para que a investigadora pudesse realizar o seu estudo.

A aplicação da avaliação final consistiu numa tarefa escrita e individual. Já o questionário, também de carácter individual, decorreu via *Google Forms*.

Recorrendo ao Apêndice A, onde se encontram registadas as participações dos(as) estudantes da investigação, é possível observar que tanto na avaliação final como no inquérito por questionário, os dezasseis alunos(as) contabilizados para o estudo, participaram nas sua elaboração.

Uma vez mais, os/as participantes mostram empenho, envolvimento e dedicação quanto ao trabalho proposto pela investigadora.

Sendo um momento de avaliação final, a investigadora planeou uma tarefa que, além de abranger os conteúdos trabalhados e as estratégias exploradas, incluísse estratégias que, ao longo do processo investigativo, tivessem suscitado mais dúvidas e dificuldades, a fim de entender se a intervenção pedagógica tinha tido surtido efeito nos desempenhos ao nível do desenvolvimento da consciência lexical dos(as) estudantes.

A tarefa da avaliação final foi mais desafiadora do que as restantes, apesar de a exigência ter sido sempre gradual de sessão para sessão. No entanto, à semelhança de todos os momentos anteriores da investigação, a investigadora continuou a ter em consideração as necessidades, as dificuldades e as capacidades dos(as) alunos(as) da turma.

### **6.3.1. Avaliação final**

A tarefa de avaliação final contempla dois exercícios: o primeiro exercício relacionava-se com a família de palavras, estratégia que desde a ação de diagnóstico mostrava ser das que maiores dificuldades gerava nos(as) alunos(as). O objetivo seria partir da palavra primitiva “chuva” e preencher seis palavras relacionadas com a sua família de palavras. A outra estratégia foi a sinonímia - a estratégia considerada mais complexa também desde a ação de diagnóstico. À semelhança do exercício do momento de ação de diagnóstico, o(a) aluno(a) teria de substituir a palavras destacada por uma palavra com o mesmo sentido, de acordo com a frase.

Relativamente ao exercício um da tarefa, verifica-se que dos(as) dezasseis participantes, quinze deles (A1, A2, A3, A4, A5, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A16, A18 e 19) mostraram compreender e preencher a família de palavras de “chuva”, apesar de, em alguns casos, não terem completado com as seis palavras pedidas. Noutros casos, completaram os seis espaços, mas inventaram palavras, ao que a investigadora, ainda assim, as considerou para avaliar a aplicação da estratégia em questão. Apesar de serem palavras que não existem, a estrutura das palavras derivadas respeitava a estrutura da palavra primitiva, com respeito e consideração pelo uso do radical da palavra, como exemplo “chuvarão”, “chuvarada”, “chuvica”, “chuvona” ou “chuvota”.

O A15 mostrou continuar a não compreender a definição de família de palavras, uma vez que persistiu em recorrer ao campo lexical para realizar o exercício.

No que diz respeito ao exercício dois, da sinonímia, verifica-se que quinze dos(as) dezasseis participantes (A1, A2, A3, A5, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A18 e 19) mostraram compreender o objetivo do trabalho.

As alunas A10 e A18 responderam corretamente a todas as seis alíneas de sinonímia. As alunas A1, A2, A8, A9, A12, A13, A14 e A19 erraram apenas uma das seis alíneas. Os alunos A3, A11 e A15 acertaram cinco das seis alíneas e deixaram em branco uma das seis. Os/as alunos(as) A5 e A16 erraram duas das seis alíneas. A aluna A4 acertou apenas uma das seis alíneas, deixando as restantes em branco ou respondendo de forma incorreta.

A investigadora destaca a aluna A14 pelo seu desempenho relativamente à estratégia de sinonímia, uma vez que de seis alíneas, respondeu corretamente a cinco e de forma incorreta apenas a uma alínea. Esta aluna (A14) na fase de ação de diagnóstico, no primeiro momento errou todas as alíneas de sinonímia, recorrendo ao uso do advérbio de negação para tentar alcançar a resposta e, no segundo momento, deixou o exercício em branco, mostrando que não compreendia o conceito de sinonímia de palavras.

### **6.3.2. Inquérito por questionário**

A aplicação do questionário por inquérito permitiu à investigadora recolher informações suplementares sobre o impacto que o processo de intervenção pedagógica sobre a promoção da consciência lexical pudesse ter surtido nos(as) alunos(as). O inquérito por questionário foi dinamizado numa aula de Português, onde a docente se mostrou disponível para que a investigadora pudesse realizar o seu estudo.

Todos(as) os/as participantes responderam adequadamente às questões de forma rápida. As questões mais complicadas para a generalidade dos(as) alunos(as) foram as de resposta longa, uma vez que, nessas, teriam de justificar opiniões relativamente aos tópicos das questões.

Para a concretização do inquérito por questionário, a investigadora partilhou, antecipadamente, o *link* com a docente de português da turma, também diretora de turma da mesma, tendo esta disponibilizado o *link* na plataforma *Classroom*, de forma que todos(as) tivessem acesso, ao mesmo tempo. Uma vez que o inquérito estava em linha tornava-se imprescindível a utilização do telemóvel, *tablets* ou computador. Como nem todos(as) os/as alunos(as) tinham um dispositivo móvel ou não conseguia ligar-se à rede escolar, a investigadora disponibilizou os seus recursos tecnológicos para que alguns/algumas alunos(as) realizassem o questionário e, recorreu, ainda, ao computador disponível na sala de aula, devidamente autorizado pela docente da turma que acompanhou a aplicação dos questionários.

Após todos(as) terminarem, a investigadora verificou se efetivamente as respostas tinham sido submetidas, dando por terminado o processo de avaliação final e acionando a opção de não aceitar mais respostas ao questionário.

Desta forma, e através do tipo de perguntas e respostas, foi possível obter mais informações para acrescentar à investigação, além de se ter conseguido entender o impacto que a intervenção surtiu em cada participante, pois catorze participantes (87,5%) responderam “Sim” à questão “Gostarias de fazer mais atividades deste género nas aulas de Português?”.

Relativamente às respostas obtidas a partir da aplicação do inquérito por questionário aos/às participantes, para auxílio à avaliação final, poderá analisar-se algumas questões.

De acordo com a questão 1, “Achas que o teu vocabulário (oral e escrito) é diversificado?” 6,3% (correspondente a um(a) participante) respondeu “Mais ou menos”; 43,8% (sete participantes) responderam “Não” e 50% (oito participantes) responderam “Sim”, apesar das evidentes dificuldades que a generalidade da turma apresentava.

No que se refere à questão 6, “Quando não conheces o significado de uma palavra, que estratégias usas?”, na qual poderiam selecionar mais do que uma opção de resposta, 81,3% (treze participantes) responderam “Pergunto aos meus pais/adulto/professor”; 68,8% (onze participantes) responderam “Procuro na internet”; 12,5% (dois participantes) responderam “Procuro a palavra na minha memória; 12,5% (dois participantes) responderam “Passo à frente e ignoro” e 6,3% (um(a) participante) respondeu “Analiso a sua estrutura interna”.

À questão 7 “Quando lês uma palavra cujo significado não conheces, costumavas utilizar o dicionário para procurares o significado?”, 62,5% (dez participantes) responderam “Sim, utilizo o dicionário *online*” e 18,8% (três participantes) responderam “Sim, utilizo o dicionário físico”. Em questões posteriores, 43,8% (sete participantes) preferem a utilização do dicionário em linha, justificando-se através de algumas respostas curtas como “porque é mais fácil”, “Prefiro dicionário online porque é mais fácil simples e está logo á mão”, “Porque às vezes encontramos as coisas mais rápido” e “Porquê é só escrever a palavra e aparece o significado”. Já quem prefere utilizar o dicionário físico, 56,3% (nove participantes) justificava-se com “Gosto de me lidar com a realidade”, “É mais divertido de procurar” e “Acho que usar o dicionário físico é bem mais fácil”.

Na questão 9, “Na tua opinião, é importante saber sinónimos de palavras? Porquê?” obtiveram-se respostas curtas como “Sim porque se tivermos a fazer um texto e quisermos usar a mesma palavra podemos usar uma palavra com o mesmo significado.”, “É importante porque ajuda a aumentar o vocabulário.” e “Sim, para ter uma estrutura de escrita e fala melhor.”, analisando, assim, que os/as participantes entendem que saber sinónimos permite diversificar o vocabulário ao nível da escrita e da fala, enriquecendo o discurso.

Relativamente à questão 12, “Na tua opinião, aprendes palavras novas através de”, na qual poderiam selecionar mais que uma opção, e analisando as respostas com valores acima da maioria, 100% dos(as) participantes responderam “Leitura”; 75% (12 participantes) responderam “Pesquisa dos seus significados” e “Diálogo com os outros (família, amigos, professores)” e 62,5% (dez participantes) responderam “Escrita”.

No que se refere à questão 13, “Na tua opinião, é importante aprender palavras novas?”, 100% dos(as) participantes responderam “Sim”, dando como algumas justificações “porque melhoramos o nosso vocabulário”, “Porque aprendemos a falar bem.”, “Porque assim fico com o vocabulário mais rico”, “Para desenvolvermos a nossa escrita” e “porque nós podemos utilizar novas frases em vez de repetir sempre as mesmas.”.

À questão 14 “Para ti, conhecer uma palavra é”, à qual poderiam selecionar mais que uma opção, 87,5% (catorze participantes) responderam “Conhecer o(s) seu(s)diferente(s) significado(s)”; 75% (doze participantes) responderam “Conseguir usá-la com sentido no discurso oral e escrito”; 43,8% (sete participantes) responderam “Saber escrevê-la corretamente” e 31,3% (cinco participantes) responderam “Reconhecer a sua estrutura sonora e escrita”.

Sobre a questão 15 “Após as atividades que realizámos nas aulas de Português, que estratégias começaste a usar para saber o significado das palavras?”, à qual poderiam selecionar mais que uma opção, 75% (doze participantes) responderam “Procuro/pesquise o seu significado”; 75% (doze participantes) responderam “Pergunto ao amigo/professor/adulto”; 68,8% (onze participantes) responderam “Repito a palavra as vezes necessárias até a memorizar”; 62,5% (dez participantes) responderam “Analiso o seu contexto na frase (outras informações que me ajudam a compreender o sentido); 43,8% (sete participantes) responderam “Analiso a estrutura interna da palavra (radical, afixos, vogal/índice temático)”; 25% (quatro participantes) responderam “Procuro na minha memória e faço associações” e 6,3% (um(a) participante) respondeu “Não faço nada de diferente”.

Quanto à questão 18 “Gostarias de acrescentar mais alguma informação sobre este tema?” destaco uma resposta “Poderia acrescentar atividade em brincadeiras”, a qual mostra que recorrer a atividades lúdicas, que os/as alunos(as) entendem como brincadeiras, torna-se uma estratégia positiva para a promoção da consciência lexical.

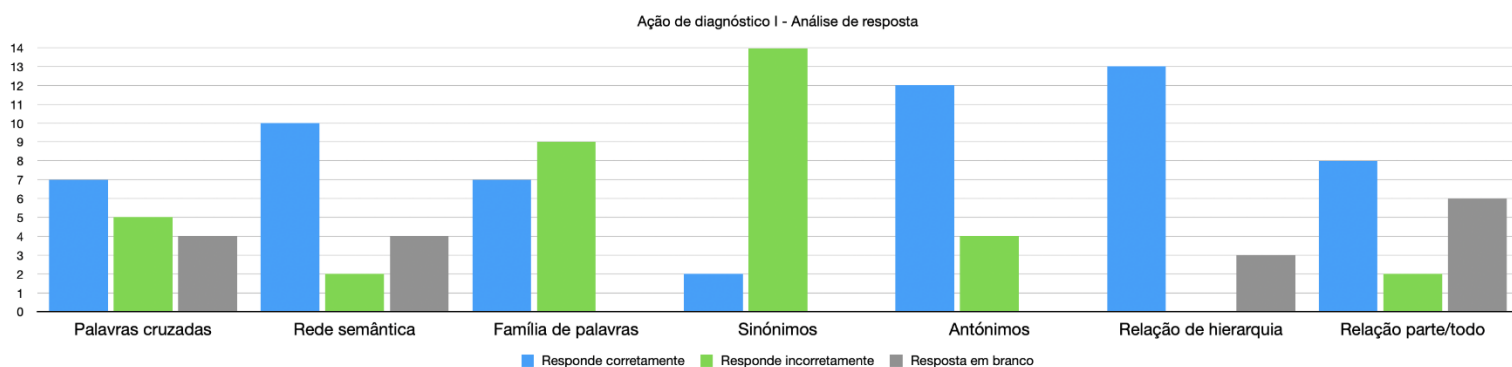
#### 6.4. Comparação de resultados da ação de diagnóstico com a avaliação final

Desde a primeira ação de diagnóstico até à avaliação final, a investigadora, ao longo do processo de intervenção pedagógica, desenvolveu um trabalho consistente, com níveis de exigência graduais que permitiram obter resultados positivos e que estão em análise e discussão no Capítulo VII.

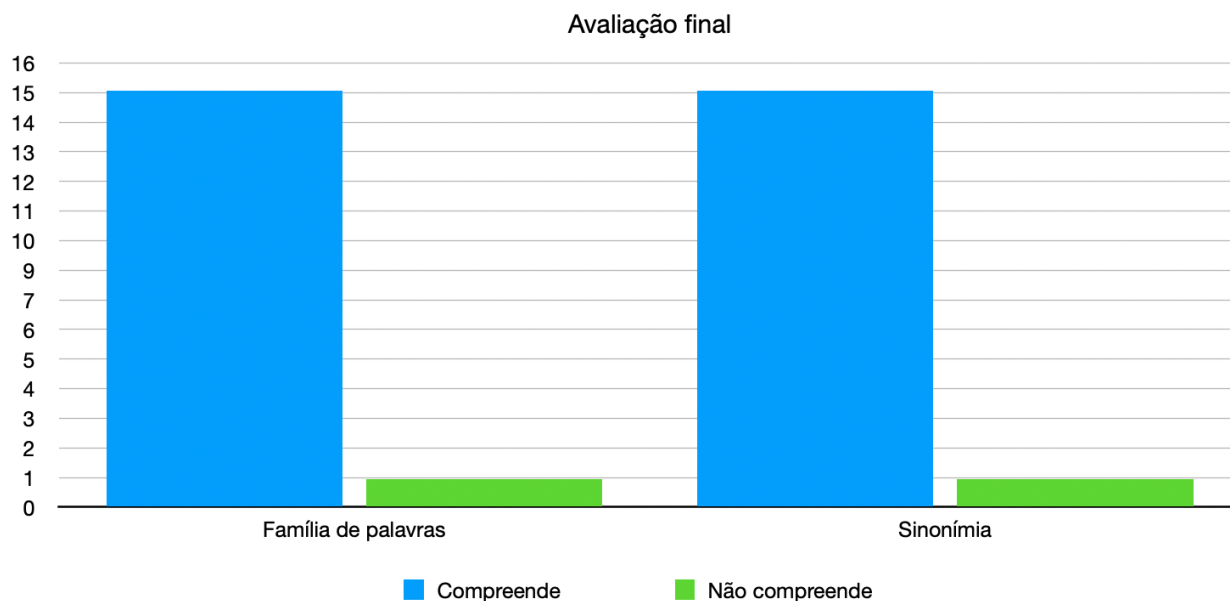
Observando os resultados da avaliação final, onde foram aplicadas as estratégias de família de palavras e de sinonímia, verificaram-se melhorias significativas de compreensão.

São apresentados dois gráficos, um relativo aos resultados do primeiro momento da ação de diagnóstico (Gráfico 6.3.), que possui, na opinião da investigadora, informações e dados mais autênticos, uma vez que foi o primeiro momento desta investigação a ser implementado; e um segundo gráfico relativamente aos resultados da avaliação final (Gráfico 6.4.).

**Gráfico 6.3.** *Análise das respostas da ação de diagnóstico I*



**Gráfico 6.4.** *Gráfico relativo aos resultados das estratégias aplicadas na avaliação final*



Focando a análise apenas nas estratégias de família de palavras e de sinonímia, em ambos os momentos da investigação, é possível verificar uma grande melhoria de resultados na avaliação final.

No primeiro momento da ação de diagnóstico, 7 alunos(as) mostraram compreender a estratégia de família de palavras; 2 alunos(as) mostraram compreender a estratégia de sinonímia.

Já na avaliação final, os dados alteram-se positivamente e 15 alunos(as) mostraram compreender a estratégia de família de palavras; 15 alunos(as) mostraram compreender a estratégia de sinonímia.

Comparando-se os resultados do primeiro momento da ação de diagnóstico com a avaliação final, observa-se que existiu, de facto, melhorias na compreensão e consequente realização das tarefas e dos exercícios propostos. Julga-se que todas estas melhorias se devem ao facto de na intervenção pedagógica, a investigadora, ter procurado trabalhar e aprofundar estratégias, partilhar ensinamentos, sugestões e recomendações para a promoção da consciência lexical, que foram bem interiorizadas e aprendidas por parte dos(as) participantes.

## Capítulo VII – Discussão dos Resultados

Após a apresentação e interpretação dos resultados, avança-se para a sua discussão, que será realizada à luz do enquadramento teórico subjacente à preparação e ao desenho investigativo.

No que diz respeito aos resultados referentes entre a comparação da ação de diagnóstico, primeiro e segundo momentos, com a avaliação final são claras as melhorias registadas nos desempenhos dos(as) participantes do estudo relativamente à consciência lexical.

O facto de o grupo de participantes ter mostrado sempre muita dedicação e empenho em realizar as atividades e ações estratégicas da investigação e procurar não faltar às mesmas, tornou o processo consistente, tendo sido possível observar e desenvolver as ações estratégicas relativas ao estudo, de complexidade crescente, com o objetivo de alcançar resultados favoráveis.

Através da primeira intervenção, observou-se a necessidade dos(as) alunos(as) em explorar jogos e outro tipo de atividades mais lúdicas como estratégias de motivação para a aprendizagem. Sentiu-se agitação, mas, ao mesmo tempo, vontade de participar, de querer descobrir palavras e de formar novas palavras.

Estes resultados corroboram o que Duarte (2011) afirma quando se refere às componentes de ensino orientado para o enriquecimento do capital lexical e para o desenvolvimento da consciência lexical

(. . .) não há melhor forma de levar as crianças a desenvolver a sua consciência lexical do que envolvê-las em actividades (aparentemente apenas lúdicas) que as obriguem a concentrar-se ora na forma fónica das palavras, ora na sua forma ortográfica, ora na sua estrutura interna, ora nas condições que impõem ao contexto, ora no seu significado.  
(Duarte, 2011, p. 24)

Além de se ter procurado propor atividades mais lúdicas, embora de cariz pedagógico, a investigadora recorreu à estratégia do uso do dicionário como promoção do vocabulário. A partir das leituras orientadoras da investigação, percebeu-se que esta estratégia mostra não ser tão vantajosa, quando comparada a outras estratégias de promoção lexical. No entanto, é defendida por vários autores que afirmam não ser razão para que os/as alunos(as) deixem de utilizar o dicionário como fonte de ensino ao vocabulário, como refere Giasson (2000) no ponto

1.6. do Capítulo I. Assim, foi uma forma de verificar se, de facto, esta assunção correspondia aos resultados da presente investigação.

Neste sentido, após a aplicação de duas atividades com recurso ao dicionário - físico e em linha -, para procura de palavras, verificou-se o que os autores afirmam: a ausência de conhecimento e de prática em saber utilizar um dicionário físico foi evidente nos(as) participantes, refletindo-se nos resultados das tarefas aplicadas.

Deste modo, julga-se ser necessário recorrer a outro género de estratégias para promoção da consciência lexical, estratégias essas de carácter lúdico e dinâmico, que tenha, na sua essência e foco principal, o desenvolvimento da consciência lexical.

A investigadora, ao longo do estudo, procurou promover a consciência lexical dos(as) alunos(as) recorrendo a diferentes estratégias que permitissem desenvolver o vocabulário dos(as) participantes. Além da atenção às capacidades de cada participante, a investigadora teve em consideração os aspetos principais focados na literatura, em particular no que Duarte (2011) aponta sobre fatores de complexidade envolvidos no conhecimento das palavras.

Assim, em síntese, através das várias fases do estudo, desde a ação de diagnóstico, passando pela intervenção pedagógica até à avaliação final, foi possível observar uma progressão significativa nos desempenhos dos(as) alunos(as) relativamente à sua consciência lexical. Mesmo os/as alunos(as) que possuíam maior capital lexical, facto observado a partir da qualidade da escrita, da leitura e das capacidades orais mostraram melhorias nos seus desempenhos.

Duarte (2011) reforça que o facto de os(as) alunos(as) terem mais ou menos capacidades de consciência lexical está associado, entre várias razões, aos fatores socioeconómicos, como referido no ponto 1.4. do Capítulo I, fator que também foi considerado ao longo da investigação.

Apesar de cada aluno(a) apresentar diferenças sociais, económicas e cognitivas, a investigadora tentou realizar um trabalho ajustado aos fatores intrínsecos de cada participante, sem desvalorizar uns em prol de outros. Para tal, partiu da observação participante, realizou a ação de diagnóstico, planificou e implementou a intervenção pedagógica, e desenvolveu a avaliação final.

Neste sentido, observaram-se resultados satisfatórios e melhorias significativas no que se refere ao desenvolvimento da consciência lexical dos(as) participantes. O facto de a participação dos(as) mesmos(as) ter sido tão consistente e de os diferentes docentes da turma terem disponibilizado os tempos das suas aulas para receber a investigadora fez com que os/as alunos(as) “olhassem” para o processo de investigação com seriedade, mas, ao mesmo tempo,

como um momento de maior descontração, revelando maior à vontade para colocarem dúvidas e questões.

Para além disto, considera-se que i) a utilização de diferentes recursos para a realização das tarefas e a partilha de estratégias e conhecimentos sobre a promoção da consciência lexical, truques e dicas para analisar as palavras, ii) as tarefas terem sido mediadas e orientadas apenas pela investigadora e as correções terem sido realizadas em grande grupo, de forma partilhada, iii) ter-se realizado um jogo em grande grupo e os/as alunos(as) terem sido ouvidos com base nas duas dificuldades e, por fim, iv) a promoção de capacidades de colaboração, terão potenciado a evolução no desenvolvimento lexical dos(as) os/as participantes.

## **Conclusões**

Uma vez finalizadas a apresentação, a interpretação e a discussão dos resultados, julgou-se estar em condições para formular respostas às questões iniciais da investigação que permitiram orientar o presente estudo. Assim, neste ponto, serão apresentadas as principais conclusões do estudo, com base nas duas questões mencionadas, assim como nos objetivos apresentados; as limitações do estudo; as aprendizagens pessoais e profissionais realizadas pela investigadora; e serão, ainda, apresentadas linhas de investigação a desenvolver no futuro, enquanto professora de Português no 2.º CEB.

As técnicas e instrumentos de recolha de dados escolhidos permitiram a recolha de informação mais individualizada, o que permitiu a realização de um processo de avaliação mais efetivo: compreensão da evolução e progresso do(a) aluno(a) no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência lexical.

De forma a verificar o efeito da promoção da consciência lexical de estudantes de 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB, foi essencial desenvolver um conjunto de sessões de promoção de consciência lexical com a turma participante, para desenvolver capacidades e ampliar conhecimentos relativamente ao vocabulário, capital lexical, conhecimento e consciência lexical. Além das sessões de intervenção, recorreu-se ainda a uma avaliação final e, como complemento à mesma, à aplicação de um inquérito por questionário. Considerando que os/as participantes mostraram interesse, dedicação e empenho nas tarefas e atividades desenvolvidas, a intervenção pedagógica tornou-se agradável, o que terá favorecido o processo de aprendizagem.

Os resultados comparativos da ação de diagnóstico com a avaliação final mostram que houve, efetivamente, melhorias significativas nas capacidades de conhecimento e desenvolvimento da consciência lexical por parte dos(as) estudantes, com principal destaque para a estratégia dos sinónimos.

Foi possível observar, no momento da avaliação final e com base nas respostas ao inquérito por questionário que os/as participantes conseguiram, autonomamente, realizar as tarefas propostas e que se recordavam e recorriam às estratégias exploradas durante o processo de intervenção.

Neste sentido, pode-se concluir que o processo de intervenção pedagógica e as suas sessões produziram efeito pois para além das melhorias de resultados, foi igualmente possível observar que os/as alunos(as) interiorizaram conhecimentos e passaram a utilizar estratégias conscientes de manipulação lexical que antes mostravam desconhecer. Além disso, perceberam que para se analisar uma palavra há muitos fatores a ter em conta.

Para o momento de avaliação final, procurou-se proporcionar um ambiente mais formal para a realização da dinâmica, quando comparado com as sessões de intervenção, uma vez que se tratava de um momento de avaliação e seria importante que nenhum(a) participante estivesse com a atenção dispersa. Assim, todos(as) realizaram a tarefa tendo por base as mesmas indicações e orientações.

Uma vez terminada a avaliação final, seguiu-se a aplicação de um inquérito por questionário de forma a recolher mais informações sobre os/as participantes que pudesse complementar os dados da ação de diagnóstico, intervenção pedagógica e avaliação final.

De acordo com o enquadramento teórico, a relacionar com os resultados obtidos, é possível corroborar o que os autores defendem: as atividades aparentemente lúdicas revelam-se estratégias adequadas para promover, desenvolver e enriquecer o capital lexical, o conhecimento e consciência lexical do(a) aluno(a), tal como se pode constatar pelos resultados apresentados neste estudo.

Diante do que foi relatado ao longo do estudo, tendo em consideração as capacidades demonstradas pelos(as) dos(as) participantes, assim como os seus comportamentos observados, julga-se poder concluir que, após as sessões de intervenção pedagógica e de avaliação final, se conseguiu contribuir para a promoção da consciência lexical destes estudantes do 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB.

Ao longo deste relatório da PES conferiu-se especial destaque à perspetiva de Duarte (2011) que afirma que o capital lexical e o desenvolvimento da consciência lexical constituem as “traves mestras do nosso conhecimento da língua, ingredientes essenciais das nossas competências de uso da língua e factores decisivos do sucesso escolar.” (p. 30).

Ao longo do delineamento e da prossecução do projeto, sentiram-se algumas dificuldades, porém, considera-se que o processo de investigação foi gratificante. Para além das melhorias observadas nos desempenhos dos(as) estudantes, foi possível estabelecer relações de cumplicidade com todos(as) os/as professores(as) da turma. O facto de presenciarem alguns desses momentos da investigação e de perceber a necessidade de se explorar vocabulário para o desenvolvimento da consciência lexical, a partir da implementação de estratégias explícitas, motivou o seu interesse e vontade em acompanhar de perto o processo investigativo.

Diante da necessidade de promover a consciência lexical nos(as) estudantes em todas as disciplinas, torna-se importante continuar a investigar e a desenvolver práticas que vão ao encontro da promoção da melhoria do capital lexical dos(as) alunos(as), contribuindo para o processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Na possibilidade de repetir este estudo, alargar-se-iam as ações estratégicas a outras disciplinas, uma vez que não é só na disciplina de português, ou nas disciplinas mais teóricas, que as dificuldades de interpretação se evidenciam.

Noutra situação, poder-se-iam aplicar as mesmas estratégias e as mesmas atividades a diferentes turmas e comparar resultados, uma vez que a turma em questão era apontada pelo conselho de turma como apresentando fraco rendimento escolar. Seria, pois, interessante verificar se numa turma com bom aproveitamento, também se registariam melhorias nos seus desempenhos a este nível do conhecimento linguístico. Outro aspeto a alterar seria a diversidade de estratégias.

Quase a finalizar o relatório da PES, a investigadora considera que o processo de preparação e de construção do mesmo contribuiu positivamente para as suas aprendizagens futuras a nível profissional. A investigadora teve oportunidade de crescer muito através da aplicação da promoção da consciência lexical, aprendendo muito não só com as suas pesquisas como também com todo o contacto com os/as participantes e o meio envolvente. Aprendeu muito com a sua docente cooperante, tendo existido bons momentos de partilha de conhecimentos e experiências, a transmissão de boas bases e ensinamentos futuros, estabelecendo-se, assim, uma aprendizagem cooperativa e colaborativa entre as duas partes; com os/as restantes professores(as) da turma, a investigadora aprendeu igualmente muito, acabando por ter várias perspetivas, de acordo com as áreas de cada um(a), sobre as capacidades e conhecimentos dos(as) alunos(as) e de como atuar nas variadas situações que, enquanto futura profissional de educação, possa conhecer.

Em suma, todos os momentos de partilha e de convivência, quer com os/as participantes, quer com os/as professores(as) foram significativos, na medida em que permitiram adquirir conhecimentos e desenvolver capacidades. A investigadora sentiu-se realizada após o desenvolvimento deste estudo com esta turma, nesta escola e com esta docente cooperante, porque, sem dúvida, foi um ganho de experiências e conhecimentos que serão levados em consideração no futuro; foi também muito gratificante perceber que a proposta de investigação deu origem a resultados positivos e contribuiu para a melhoria das capacidades e conhecimentos dos(as) participantes, sendo esta a melhor recompensa de todo o processo de investigação.

## **Limitações ao estudo**

Como limitações ao estudo, a investigadora aponta alguns aspetos que dificultaram o seu desenvolvimento, nomeadamente: a dificuldade em conciliar o processo de investigação com a realização, simultânea, de estágio, que pressupunha o planeamento e a concretização de aulas de Português e de História e Geografia de Portugal, no contexto da Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB.

Ainda assim, a investigadora trabalhou bastante no delineamento do projeto, desde os momentos de observação, à ação de diagnóstico, às sessões de intervenção, à avaliação até à aplicação do inquérito por questionário, envidando esforços para da melhor forma responder e realizar tudo a que se tinha proposto.

Relativamente ao processo de intervenção, o mesmo acabou por obedecer a um calendário muito rigoroso, pois a investigadora tinha como prioridade a realização das aulas supervisionadas da prática. Assim, as diversas greves dos funcionários docentes e não docentes, ao longo do ano, as interrupções letivas, a realização das provas de aferição, em junho, e as atividades escolares de final de ano letivo atrasaram significativamente alguns momentos da intervenção. Não obstante, julga-se que o número de sessões realizado permitiu recolher resultados suficientes para a análise.

## Referências bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. 1.<sup>a</sup> Edição. Universidade Aberta.  
[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma\\_Qualitativo%20%281%20edição\\_atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%20edição_atualizada%29.pdf)
- Alegria, V. R. S. (2019). *Desenvolvimento Lexical no 1.º ano de Escolaridade: Um Percorso Didático*. [Dissertação, Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.  
[https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10958/1/tese\\_de\\_mestrado\\_vania\\_alegria\\_2019\\_versao\\_final.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10958/1/tese_de_mestrado_vania_alegria_2019_versao_final.pdf)
- Álvares, M. (2021). *Introdução à Investigação Quantitativa e Análise SPSS*. Universidade Aberta.  
[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10529/1/E\\_book\\_Quantitativos%20%281%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10529/1/E_book_Quantitativos%20%281%29.pdf)
- Azeredo, M., Pinto, M., & Lopes, M. (2011). *Da Comunicação à Expressão – Gramática Prática de Português*. Lisboa Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. (1.<sup>a</sup> Edição). Porto Editora.
- Comissão Europeia (2005). *Carta Europeia do Investigador - Código de Conduta para o Recrutamento de Investigadores*. Comissão Europeia.  
[https://euraxess.ec.europa.eu/sites/default/files/brochures/eur\\_21620\\_en-pt.compressed.pdf](https://euraxess.ec.europa.eu/sites/default/files/brochures/eur_21620_en-pt.compressed.pdf)
- Costa, A., Vasconcelos, S., & Sousa, V. (2010). *Muitas Ideias, Um Mar de Palavras*. Propostas para o ensino da escrita. Textos de Educação. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XIII, (2), 455-479.  
[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação\\_Ação\\_Metodologias.PDF](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Ação_Metodologias.PDF)
- Damiani, M. F., Rochefort, R. S., Castro, R. F. de, Dariz, M. R., & Pinheiro S. S. (2013). Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos De Educação*, (45), 57-67. <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822/3074>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, *Regime Jurídico da Educação Inclusiva*, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa – Instrumentos de Análise*. Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2010). Sobre o conceito de consciência linguística. In M.J. Freitas, A. Gonçalves, & I. Duarte, (Coords.), *Avaliação da Consciência Linguística: Aspectos Fonológicos e Sintáticos do Português* (pp.11-16). Edições Colibri.

- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. (1.<sup>a</sup> Edição). Ministério da Educação.
- Finger-Kratochvil, C., & Carvalho, M. G. M. (2016). O uso do dicionário como estratégia metacognitiva de aquisição lexical na leitura em mídia virtual e impressa. *Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS*. Vol. 9 (2), 295-309. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/23815/15320>
- Freitas, A. R. A. (2011). *Estratégias para o Desenvolvimento Lexical*. [Relatório de Estágio, Instituto de Educação da Universidade do Minho]. Repositório Científico da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19170/1/Ana%20Rita%20Assis%20Freitas.pdf>
- Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. (2.<sup>a</sup> Edição). Edições ASA.
- Laranjeira, R. P. G. (2013). *Desenvolvimento Lexical: Perspectivas e Práticas de Professores no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação, Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3129>
- Lopes, S. I. F. (2021). *A Importância da Leitura no Desenvolvimento do Léxico*. [Dissertação, Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Coimbra. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37572/1/SARA\\_LOPES.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37572/1/SARA_LOPES.pdf)
- Martins, I. P. (2010). A Investigação Educacional: Princípios e Estratégias de Internacionalização. *Revista de Ciências da Educação*, (12), 19-26. [https://blogs.ua.pt/isabelpmartins/bibliografia/RevInt\\_23\\_investigacaoEducacionalSifsifo\\_2010.pdf](https://blogs.ua.pt/isabelpmartins/bibliografia/RevInt_23_investigacaoEducacionalSifsifo_2010.pdf)
- Pacheco, N. M. G. (2011). *Ensino de Léxico e Texto Descritivo*. [Dissertação, Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2391/1/Ensino%20de%20léxico%20e%20texto%20descritivo.pdf>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2.<sup>a</sup> Edição). Gradiva. <https://tecnologiamediainteracao.files.wordpress.com/2018/09/quivy-manual-investigacao-novo.pdf>
- Santos, J., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por Questionário: Contributos de Conceção e Utilização em Contextos Educativos*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10696/3/Inquerito%20por%20Questionario.pdf>
- Sebastião, J. (2008). Famílias, Estratégias Educativas e Percursos Escolares. 281-306. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2354/2155>

Silvestre, H. & Araújo, J. (2012). *Metodologia para a Investigação Social*. Escolar Editora.  
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6563/3/O%20Tratamento%20e%20Análise%20de%20Dados.pdf>

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. (2ª Edição). Universidade Aberta.

## Apêndices

### Apêndice A - Tabela de participação dos(as) estudantes

Aluno/a	Diagnóstico I	Diagnóstico II	Intervenção I	Intervenção II	Intervenção III	Avaliação final	Inquérito por questionário	Contabilização
A1	x	x	x	x	x	x	x	7
A2	x	x	x	x	x	x	x	7
A3	x	x	x	x	x	x	x	7
A4	x	x	x	x	x	x	x	7
A5	x	x	x	x	x	x	x	7
A6*	–	x	–	x	–	–	–	2
A7**	x	x	x	x	x	x	x	7
A8	x	x	x	x	x	x	x	7
A9	x	x	x	x	x	x	x	7
A10	x	x	x	x	x	x	x	7
A11	x	x	x	x	x	x	x	7
A12	x	x	x	x	x	x	x	7
A13	x	x	x	x	x	x	x	7
A14	x	x	x	x	x	x	x	7
A15	x	x	x	x	–	x	x	6
A16	x	x	x	x	x	x	x	7
A17*	x	x	x	x	x	x	–	6
A18	x	x	x	x	x	x	x	7
A19	x	x	x	x	x	x	x	7

x Realização da proposta de atividade/dinâmica

– Ausência à realização da proposta de atividade/dinâmica

\* Aluno que faltou a mais de metade das fases do estudo

\*\* Alunos com Medidas Seletivas

Participante que faltou a uma das fases da investigação

## Apêndice B - Declaração de consentimento informado



### Consentimento informado

Exmos. Encarregados/as de Educação

Enquanto aluna do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC), da Universidade do Algarve, irei desenvolver e realizar a minha Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), assim como o meu projeto de investigação, na escola e na turma do/a seu/sua educando/a entre fevereiro e maio de 2023, nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal.

Este projeto investigativo, tem como objetivo promover o desenvolvimento lexical nos estudantes de uma turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Todas as fotografias e materiais obtidos serão utilizados única e exclusivamente para fins académicos, especificamente, para a realização do Portefólio Reflexivo da PES II e para o projeto investigativo, cujo resultado será disponibilizado no Repositório da Universidade do Algarve, tendo-se o cuidado de os rostos dos/as estudantes não serem revelados, mantendo-se, assim, o respetivo anonimato.

Assim, venho, por este meio, solicitar a autorização dos/as Encarregados/as de Educação para a participação do/a seu/sua educando/a no estudo a desenvolver, assim como para a recolha de fotografias, em espaço de sala de aula, aos processos de realização de trabalhos, bem como aos trabalhos finais dos/as estudantes.

-----  
Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado/a de Educação do/a estudante \_\_\_\_\_ autorizo/não autorizo que o/a meu/minha educando/a participe no estudo, assim como, autorizo/não autorizo a recolha de material fotográfico do/da meu/minha educando/a para efeitos de realização do Portefólio Reflexivo da Prática de Ensino Supervisionada II e do projeto investigativo. (Riscar que não interessa)

Tomei conhecimento e aceito os termos acima descritos em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

A aluna estagiária,

Encarregado/a de Educação,

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Apêndice C - Questões do inquérito por questionário

### Inquérito por questionário sobre a promoção do desenvolvimento lexical dos estudantes de uma turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Para finalizar o meu estudo, gostaria que me ajudasses numa última tarefa.

Este questionário destina-se a recolher a tua opinião sobre as atividades que realizámos nas aulas de Português para promoção do desenvolvimento lexical, por isso, responde com sinceridade.

Agradeço, desde já, tua colaboração.

Nome \*

Texto de resposta curta

Idade \*

Texto de resposta curta

1- Achas que o teu vocabulário (oral e escrito) é diversificado? \*

- Sim
- Não
- Outra opção...

2- Tens hábitos de leitura (lês com frequência)? \*

- Sim, leio com frequência.
- Leio com pouca frequência.
- Nunca leio.
- Outra opção...



3- Costumas ir ao cinema ou ao teatro? \*

- Sim.
- Não.
- Outra opção...

4- Costumas ouvir ler histórias? \*

- Sim.
- Não.
- Outra opção...

5- Costumas fazer jogos de palavras (Scrabble, palavras cruzadas, jogo da forca, etc...) \*

- Sim
- Não
- Outra opção...

6- Quando não conheces o significado de uma palavra, que estratégias usas? Podes escolher mais do que uma opção. \*

- Procura a palavra na minha memória
- Pergunto aos meus pais/adulto/professor
- Procuo na internet
- Analiso a sua estrutura interna
- Passo à frente e ignoro



⋮

7- Quando lês uma palavra cujo significado não conheces, costumavas utilizar o dicionário para procurares o significado? \*

Sim, utilizo o dicionário físico

Sim, utilizo o dicionário online

Não

Outra opção...

7.1. Preferes utilizar o dicionário físico ou online? \*

Dicionário físico

Dicionário online

Outra opção...

⊕  
📄  
Tt  
🖼️  
▶️  
☰

7.1.1. Porquê? \*

Texto de resposta curta  
.....

⋮

8- Assinala na lista os conteúdos que trabalhámos nas aulas. \*

sinónimos

antónimos

família de palavras

radical

sufixos

prefixos

campo lexical

definição de palavras

origem etimológica das palavras

mapas concetuais

⊕  
📄  
Tt  
🖼️  
▶️  
☰

9. Na tua opinião, é importante saber sinónimos de palavras? Porquê? \*

Texto de resposta longa

10- Achas que é importante identificar o radical de uma palavra quando queremos saber o seu significado? Explica porquê. \*

Texto de resposta longa

11. Achas que nas aulas de Português se aprendem palavras novas? \*

- Muitas vezes
- Algumas vezes
- Raramente
- Nunca

12. Na tua opinião, aprendes palavras novas através de: \*

- Leitura
- Escrita
- Pesquisa dos seus significados
- Diálogo com os outros (família, amigos, professores)
- Redes sociais
- Televisão
- Outra opção...

13. Na tua opinião, é importante aprender palavras novas? \*

- Sim
- Não



13.1 Porquê? \*

Texto de resposta longa

14. Para ti, conhecer uma palavra é: \*

- Conhecer o(s) seu(s) diferente(s) significado(s)
- Reconhecer a sua estrutura sonora e escrita
- Conseguir usá-la com sentido no discurso oral e escrito
- Saber escrevê-la corretamente
- Outra opção...

15. Após as atividades que realizámos nas aulas de Português, que estratégias começaste a usar para saber o significado das palavras? Podes escolher mais do que uma opção. \*

- Analiso o seu contexto na frase (outras informações que me ajudam a compreender o sentido)
- Analiso a estrutura interna da palavra (radical, afixos, vogal/índice temático)
- Repito a palavra as vezes necessárias até a memorizar
- Pesquisa/procuro o seu significado
- Pergunto ao amigo/professor/adulto
- Procuro na minha memória e faço associações
- Não faço nada de diferente
- Outra opção...

16- Gostarias de fazer mais atividades deste género nas aulas de Português? \*

- Sim
- Não
- Outra opção...

17- Como classificas a importância deste género de atividades para o teu percurso escolar? \*

- |                 |                       |                       |                       |                       |                       |                  |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------|
|                 | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                  |
| Nada importante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muito importante |

18- Gostarias de acrescentar mais alguma informação sobre este tema? \*

Texto de resposta longa

---



**Apêndice D - Legenda numérica codificada a cada participante**

<b>Participantes do estudo</b>	
<b>Legenda numérica codificada</b>	<b>Sexo</b>
A1	Feminino
A2	Feminino
A3	Masculino
A4	Feminino
A5	Feminino
A6	Masculino
A7	Masculino
A8	Feminino
A9	Feminino
A10	Feminino
A11	Masculino
A12	Feminino
A13	Feminino
A14	Feminino
A15	Masculino
A16	Masculino
A17	Masculino
A18	Feminino
A19	Feminino

*Nota:* Utilizou-se a letra *A* como abreviação de aluno(a).

## Apêndice E - I Tarefa de diagnóstico



Disciplina: Português

Nome: _____ N.º _____
Turma: ____ Ano: ____ Data: __/__/____

### 1 – Palavras cruzadas - “A Viúva e o Papagaio”

Completa as seguintes palavras cruzadas.

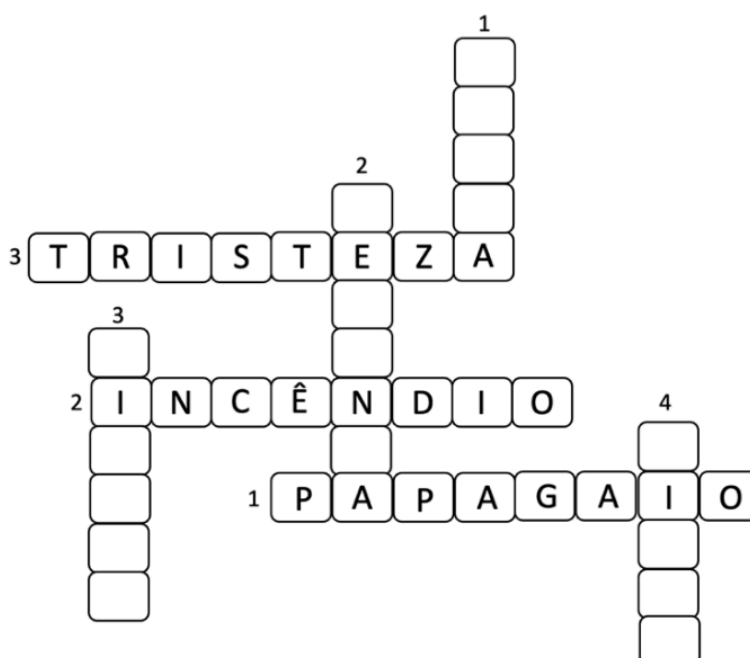
**Atenção:** nas **palavras horizontais** já tens a solução da palavra correta, mas tens de escrever uma frase que defina essa palavra.

#### Verticais ↑

- 1 – Meio de comunicação escrito que circula num envelope fechado;
- 2 – Património deixado por uma pessoa que faleceu aos seus sucessores;
- 3 – Percurso efetuado de um local para o outro;
- 4 – Mulher a quem morreu o cônjuge/marido;

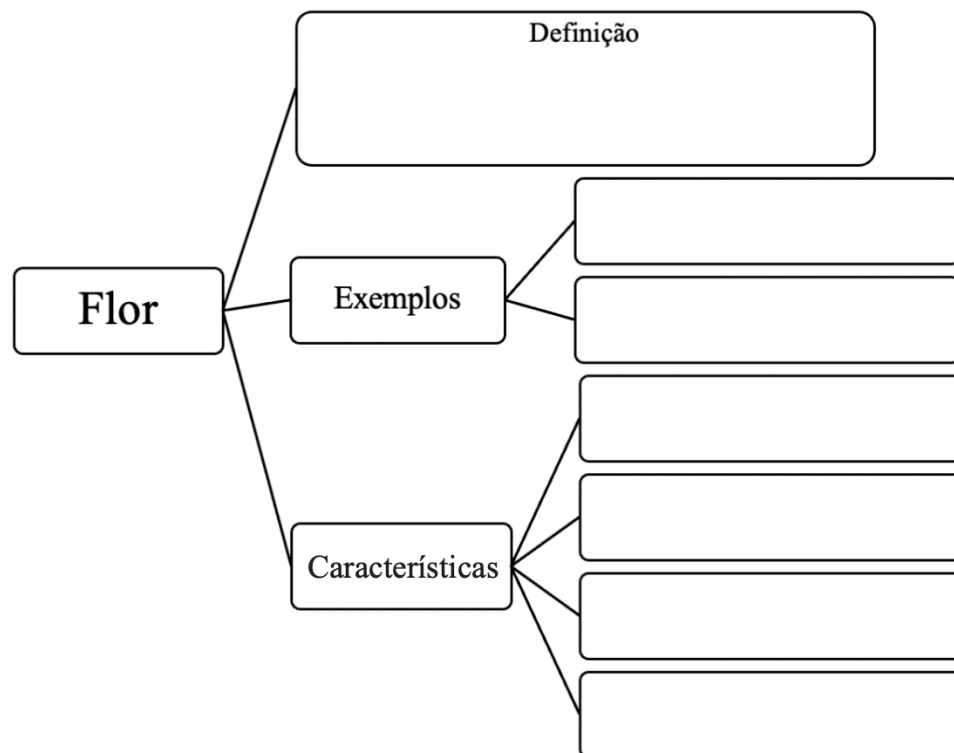
#### Horizontais →

- 1 – Papagaio: \_\_\_\_\_
- 2 – Incêndio: \_\_\_\_\_
- 3 – Tristeza: \_\_\_\_\_



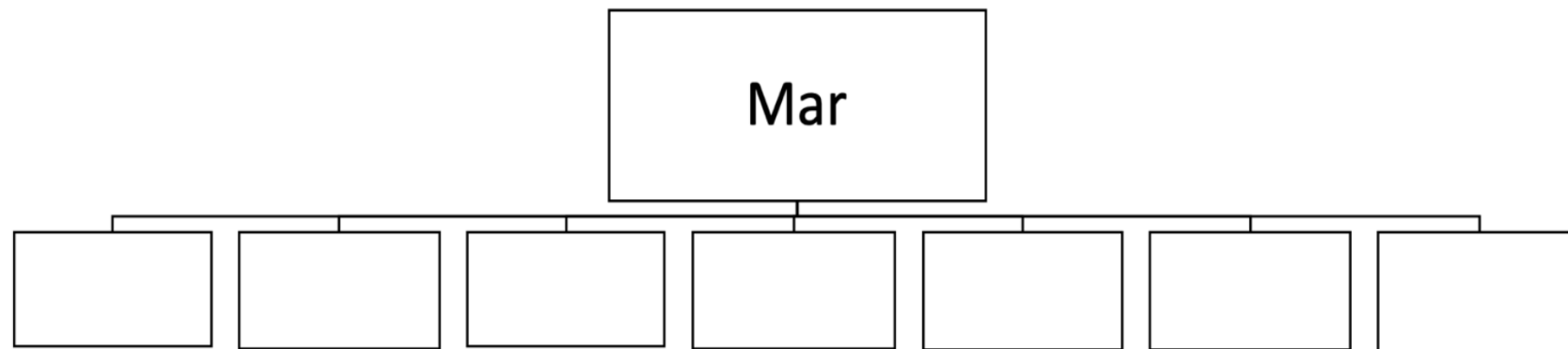
## 2 – Rede semântica

Completa o esquema.



### 3 – Família de palavras

Dá exemplos de palavras que pertençam à família de Mar.



#### 4 – Sinonímia

Em cada frase, substitui a palavra sublinhada por outra palavra com o mesmo sentido.

1. A Leonor chega à última prateleira da estante. \_\_\_\_\_

2. O Vasco errou o exercício de francês. \_\_\_\_\_

3. O Pedro gosta de camarão. \_\_\_\_\_

4. A Maria percebe Espanhol. \_\_\_\_\_

5. O Joel é o oposto do irmão. \_\_\_\_\_

6. A Jéssica apresentou um trabalho à turma. \_\_\_\_\_

7. A Rute chorou, porque tirou negativa. \_\_\_\_\_

8. É possível que amanhã chova o dia todo. \_\_\_\_\_

9. Aquela família está a passar por grandes dificuldades. \_\_\_\_\_

10. O Carlos tem muitos carros. \_\_\_\_\_

11. A Nicole faz bolachas e bolos com a avó. \_\_\_\_\_

12. A Catarina anda muito devagar. \_\_\_\_\_

13. O Manuel treina muito com o objetivo de ganhar todas as provas. \_\_\_\_\_

14. Este filme é muito divertido. \_\_\_\_\_

### 5 – Antonímia

Em cada frase, substitui a palavra sublinhada por outra palavra com sentido oposto.

1. O João falhou o problema de Matemática. \_\_\_\_\_

2. O tio do André é careca. \_\_\_\_\_

3. A Maria foi visitar o museu mais antigo de Portugal. \_\_\_\_\_

4. A Carolina ficou muito feliz. \_\_\_\_\_

5. O Jorge é bom aluno. \_\_\_\_\_

6. A resposta que a Joana deu estava mal. \_\_\_\_\_

7. O Tiago é o menos bonito da turma. \_\_\_\_\_

8. A Marina é uma rapariga alegre. \_\_\_\_\_

9. O apartamento do Rúben é grande. \_\_\_\_\_

10. O Dinis tem um carro velho. \_\_\_\_\_

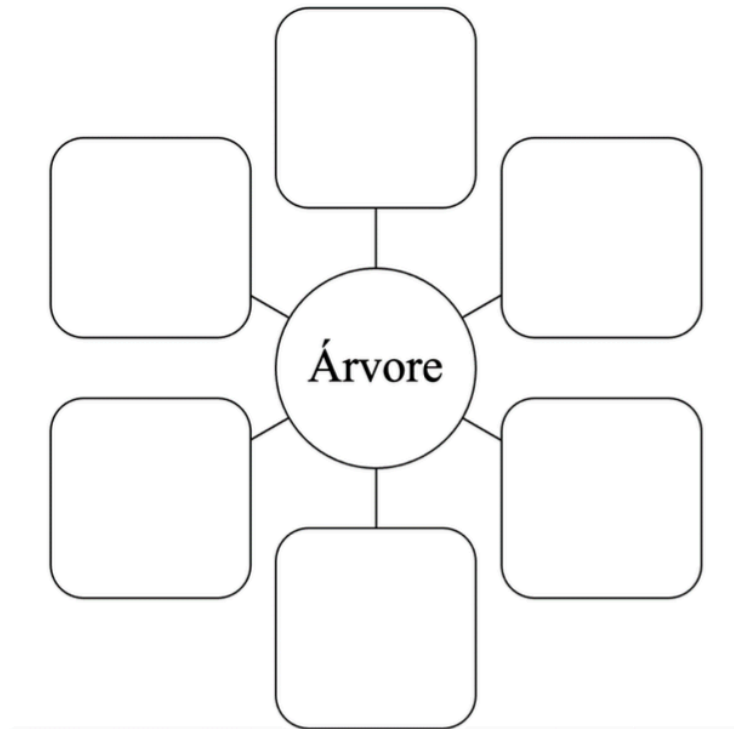
11. A Leonor gosta de morangos. \_\_\_\_\_

## 6 – Relações de hierarquia e de todo/parte

6.1 - Dá exemplos de «profissões»:



6.2 – Indica as partes da palavra «árvore»:



## Apêndice F - II Tarefa de diagnóstico

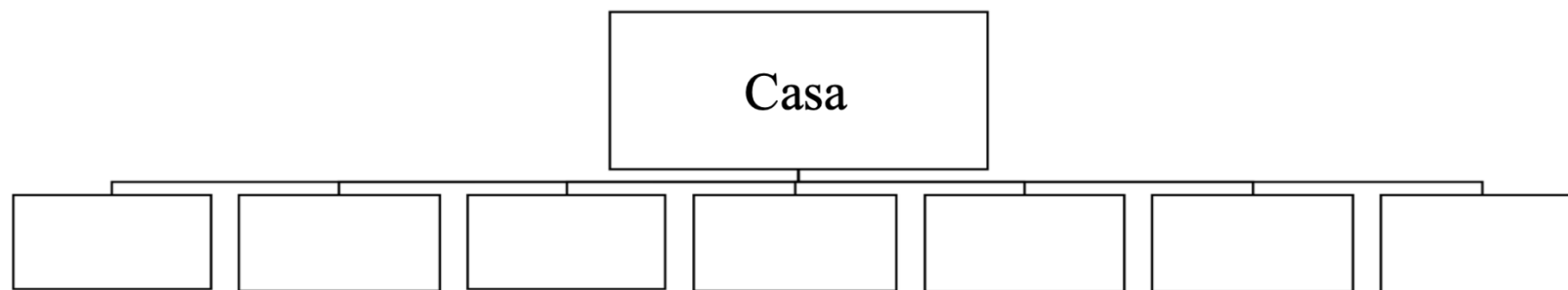


Disciplina: Português

Nome: _____ N.º _____ Turma: ____ Ano: ____ Data: __/__/__
---

### 1 – Família de palavras

Dá exemplos de palavras que pertençam à família de Casa.



## 2 – Sinonímia

Em cada frase, substitui a palavra sublinhada por outra palavra com o mesmo sentido.

Segue o exemplo:

A Catarina e a Inês têm gostos parecidos. A Catarina e a Inês têm gostos **semelhantes**.

1. A Leonor chega à última prateleira da estante. \_\_\_\_\_

2. O Vasco errou o exercício de francês. \_\_\_\_\_

3. O Pedro gosta de camarão. \_\_\_\_\_

4. A Maria percebe Espanhol. \_\_\_\_\_

5. O Joel é o oposto do irmão. \_\_\_\_\_

6. A Jéssica apresentou um trabalho à turma. \_\_\_\_\_

7. A Rute chorou, porque tirou negativa. \_\_\_\_\_

8. É possível que amanhã chova o dia todo. \_\_\_\_\_

9. Aquela família está a passar por grandes dificuldades. \_\_\_\_\_

10. O Carlos tem muitos carros. \_\_\_\_\_

11. A Nicole faz bolachas e bolos com a avó. \_\_\_\_\_

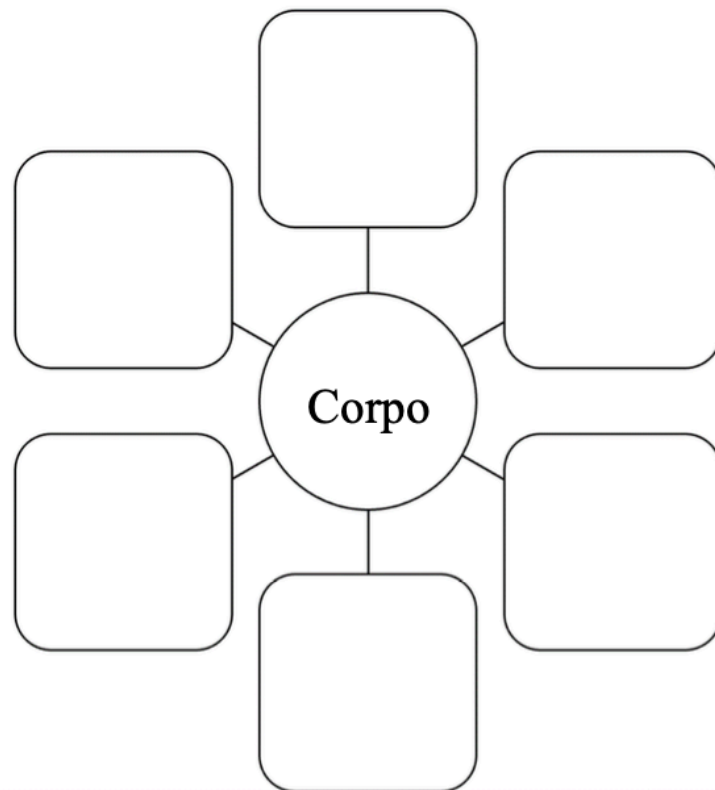
12. A Catarina anda muito devagar. \_\_\_\_\_

13. O Manuel treina muito com o objetivo de ganhar todas as provas. \_\_\_\_\_

14. Este filme é muito divertido. \_\_\_\_\_

### 3 – Relações de hierarquia e de todo/parte

3.1 – Indica as partes de «corpo»:



**Apêndice G - Cronograma das atividades/ações estratégicas de intervenção do estudo**

<b>Aula</b>	<b>Sessão</b>	<b>Data</b>	<b>Duração</b>	<b>Capacidades a desenvolver</b>	<b>Atividades/ações estratégicas</b>		
<b>Português</b>	<b>N.º 1</b>	11/05/2023	50 min	<b>Consciência Lexical</b>	<b>Objetivos</b>		<b>Descrição</b>
					<b>Gerais</b> - Compreender o Processo de Formação de Palavras por derivação (prefixação, sufixação, prefixação e sufixação).	<b>Específicos</b> - Identificar o radical da palavra; - Analisar o radical da palavra; - Formar novas palavras a partir do radical da palavra; - Relacionar o radical da palavra à formação de família de palavras; - Identificar diferentes palavras de acordo com cada processo.	- Jogo de palavras para a descoberta de palavras desconstruídas com afixos (prefixos ou sufixos) e radical; - Tarefa gramatical consolidadora.
<b>Educação Musical</b>	<b>N.º 2</b>	17/05/2023	40 min	<b>Consciência Lexical</b>	<b>Objetivos</b>		<b>Descrição</b>
					<b>Gerais</b> - Desenvolver a consciência de significação.	<b>Específicos</b> - Entender que uma só palavra pode ter vários significados consoante o seu contexto.	- Procurar no dicionário online o significado das palavras apresentadas; - Associar os diferentes significados de uma palavra de acordo com contexto da frase.
<b>Ciências Naturais</b>	<b>N.º 3</b>	22/05/2023	50 min	<b>Consciência Lexical</b>	<b>Objetivos</b>		<b>Descrição</b>
					<b>Gerais</b> - Compreender situações de sinonímia e respetiva significação; - Significação com base em família de palavras.	<b>Específicos</b> - Observar diferentes casos com palavras iguais, mas com significados diferentes (consoante o seu contexto).	- Através do contexto da palavra identificar a sua significação através de sinónimos; - Procurar no dicionário físico o significado das palavras derivadas da família de palavras de “campo”.

**Apêndice H - Tarefa gramatical (processo de formação de palavras – 1.º momento de intervenção)**

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

1. Classifica as seguintes palavras quanto ao seu processo de formação (prefixação, sufixação, prefixação e sufixação). Observa o exemplo.

Desinteressante: des (prefixo) + interess (radical) + ante (sufixo) = **palavra derivada por prefixação e sufixação**

a) sapateiro \_\_\_\_\_

b) refazer \_\_\_\_\_

c) felizmente \_\_\_\_\_

d) folhagem \_\_\_\_\_

e) desvalorizar \_\_\_\_\_

f) florista \_\_\_\_\_

g) desligar \_\_\_\_\_

h) ultrapassagem \_\_\_\_\_

i) imortal \_\_\_\_\_

2. Indica três palavras diferentes para os seguintes processos de formação de palavras por derivação.

Prefixação: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sufixação: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Prefixação e sufixação: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Apêndice I - Tarefa I (2.º momento de intervenção)



### Intervenção - Tarefa I

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_  
Turma: \_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Procura no dicionário *online* o significado das seguintes palavras.

Astro \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Cultura \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Selecionar \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Vindima \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Observa as frases seguintes. Associa o respetivo significado/contexto da palavra “estrela”.

- O céu está cheio de **estrelas!**
- Segue a tua **estrela**.
- Tens uma **estrela** a olhar por ti.
- Que dor! Até vi **estrelas!**
- Para quem não esperava, transformou-se numa grande **estrela** de cozinha.
- Nas férias fiquei num hotel de cinco **estrelas**.

1 - celebridade, protagonista, chefe

4 - guia, sorte, anjo da guarda

2 - caminho, percurso, direção,  
intuição

5 - luxo, excelente

3 - magoar, ferir

6 - astros (corpo celeste), luzes

## Apêndice J - Tarefa II (3.º momento de intervenção)



### Intervenção - Tarefa II

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_  
Turma: \_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

1. Observa as frases seguintes e indica o significado das palavras destacadas em cada frase. Segue o exemplo.

a)

1. Se o Pedro **acordar** cedo vamos à praia. **Despertar**  
2. Os advogados tiveram de **acordar** com o Manuel. \_\_\_\_\_

b)

1. A Mónica descobriu uma **pista** sobre o seu jogo. \_\_\_\_\_  
2. A Clara tem de dar 5 voltas à **pista**. \_\_\_\_\_

c)

1. O computador do Martim está todo **ordenado** por pastas. \_\_\_\_\_  
2. A Joana só recebe o **ordenado** no final do mês. \_\_\_\_\_

d)

1. O barco à **vela** foi movido pelo vento. \_\_\_\_\_  
2. Quando acabou a luz, a Andreia acendeu uma **vela**. \_\_\_\_\_

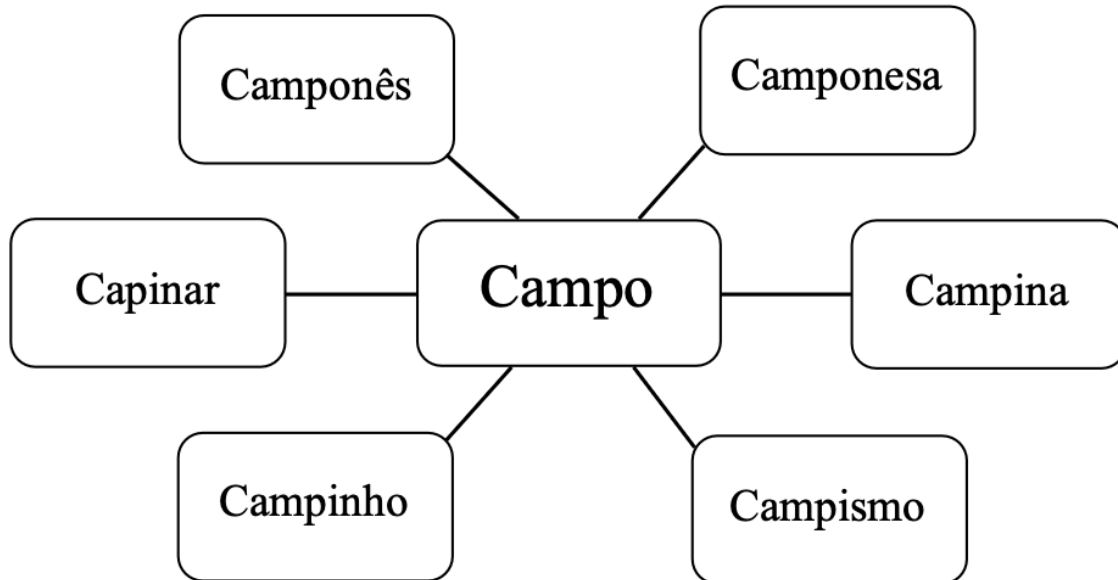
e)

1. -Sabes qual é a 12.º **letra** do alfabeto? \_\_\_\_\_  
2. A **letra** da Margarida é mesmo bonita. \_\_\_\_\_

f)

1. O Rui comprou uma **revista** de História Mundial. \_\_\_\_\_  
2. A prova do Eduardo foi **revista** duas vezes. \_\_\_\_\_

2. Repara na família de palavras de “campo”.



2.1. A família de palavras de “campo” já está preenchida. Procura, no dicionário, o significado das palavras formadas a partir da palavra “campo”.

Camponês \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Camponesa \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Capinar \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Campina \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Campinho \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Campismo \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

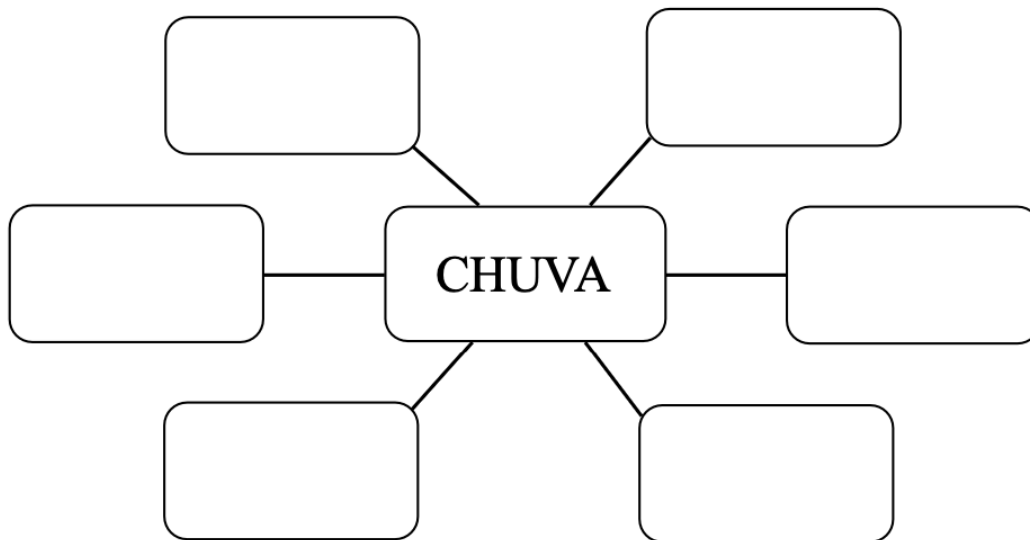
## Apêndice L - Tarefa de avaliação final



### Avaliação final

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_  
Turma: \_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Preenche a família de palavras de “chuva”.



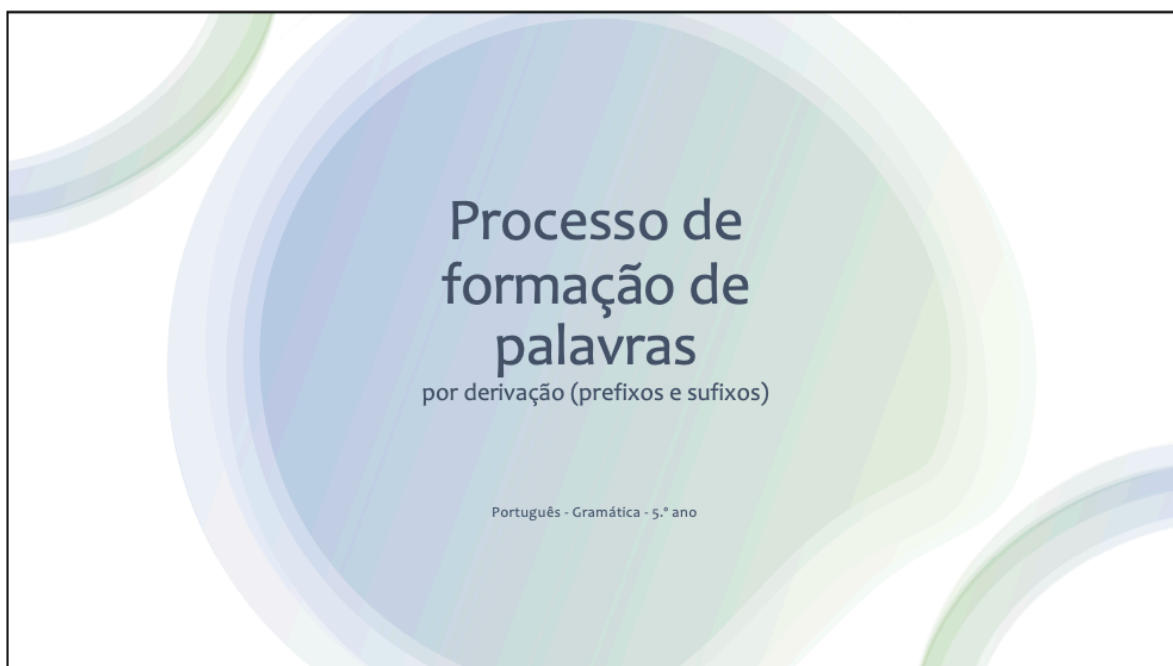
2. Para cada frase, substitui a palavra destacada por outra palavra com o mesmo sentido.

Segue o exemplo:

A Joana pretende **aumentar** as notas – A joana pretende **subir** as notas.

- a) A Vera **limpou** o carro este fim de semana. \_\_\_\_\_
- b) O **automóvel** do Gustavo é preto. \_\_\_\_\_
- c) A Camila **achou** 5€ no chão. \_\_\_\_\_
- d) A casa do Vítor é **distante** da escola. \_\_\_\_\_
- e) A Marisa fez duas **questões** à professora. \_\_\_\_\_
- f) O grupo do João e da Lara **realizaram** um excelente trabalho. \_\_\_\_\_

## Apêndice M - Apresentação síntese e didática sobre o processo de formação de palavras



1

### Palavras simples e complexas

<p><b>Palavra simples</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Palavra formada por um <b>único radical</b>.</li></ul> <p>(Dicionário Terminológico)</p> <p><b>Ex.: Cabelos</b></p> <p>Radical + índice temático (nome) + morfema de flexão do plural</p> <p><b>Ex.: Vives</b></p> <p>Radical + vogal temática (verbo) + morfema de flexão do plural</p>	<p><b>Palavra complexas</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Palavra formada por <b>derivação</b> ou por <b>composição</b>.</li></ul> <p>(Dicionário Terminológico)</p> <p><b>Ex.:</b></p> <p>Caseiro - derivação</p> <p>Casa de banho - composição</p>
--	--

2

## Processo de formação de palavras

**Derivação** – Criar palavras a partir do radical de uma palavra juntando **afixos**.

Ex.: Incapaz = **in** + capaz – **Prefixação**

Realizar = Real + **izar** – **Sufixação**

**Composição** – Formar palavras a partir de **duas ou mais palavras**.

Ex.: Passatempo = passa + tempo

Girassol = gira + sol

Couve-flor = couve + flor

Fim de semana = fim + de + semana

3

## Prefixação – afixo à esquerda

Exemplos

### Prefixo + Radical

**Ante** (prefixo) + braço (radical)  
= antebraço

**I** (prefixo) + mortal (radical)  
= imortal

**Contra** (prefixo) + mão (radical)  
= contramão

**Im** (prefixo) + próprio (radical)  
= impróprio

**Des** (prefixo) + ligar (radical)  
= desligar

**In** (prefixo) + visível (radical)  
= invisível

**Extra** (prefixo) + ordinário (radical)  
= extraordinário

**Re** (prefixo) + ler (radical)  
= reler

4

## Sufixação – afixo à direita

Exemplos

Radical + Sufixo

Feliz (radical) + **mente** (sufixo)  
= felizmente

Dent (radical) + **ista** (sufixo)  
= dentista

Mal (radical) + **dade** (sufixo)  
= maldade

Papel (radical) + **aria** (sufixo)  
= papelaria

Cas (radical) + **inha** (sufixo)  
= casinha

Barb (radical) + **udo** (sufixo)  
= barbudo

Bel (radical) + **íssimo** (sufixo)  
= belíssimo

Salt (radical) + **itar** (sufixo)  
= saltitar

5

## Prefixação e Sufixação – afixo à esquerda e/ou à direita

Exemplos

Prefixo + Radical + Sufixo

**In** (prefixo) + feliz (radical) + **mente** (sufixo) = infelizmente

**Des** (prefixo) + leal (radical) + **dade** (sufixo) = deslealdade

**Ultra** (prefixo) + pass (radical) + **agem** (sufixo) = ultrapassagem

6

# Resumo

A **afixação** é o acréscimo de um afixo ao radical.

O processo de formação de palavras por **derivação** pode realizar-se por:

- > **Prefixação** – Acréscimo de um prefixo (esquerda) à forma base.
- > **Sufixação** – Acréscimo de um sufixo (direita) à forma base.
- > **Prefixação e sufixação** – Acréscimo de um prefixo e sufixo à forma base.

[Consultar a p. 157 do manual](#)