

M

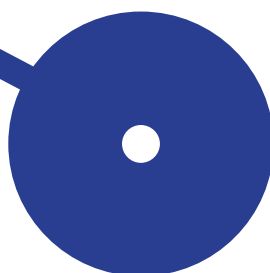
MESTRADO

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 produtividade morfológica à criatividade linguística - um percurso formativo de magia

Célia da Conceição Martins Machado

12/2021





Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Célia da Conceição Martins Machado

**Da produtividade morfológica à criatividade linguística – um  
percurso formativo de magia**

Relatório de Estágio

**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**

Orientação: Prof. Doutor José António Costa

Equipa de Supervisão: Professores Doutores Amândio Barros, Carla Ribeiro, José António  
Costa e Paula Flores

Porto, dezembro de 2021

*Zeca Zonzo levantou os dedos da irmã e soprou neles como se corrigisse algum defeito e os ensinasse a decifrar a lisa brancura do papel.*

Mia Couto

## AGRADECIMENTOS

*A gratidão é a memória do coração!*

Entre o sopro e o decifrar deste caminho de ensino e aprendizagem, gostaria de agradecer de modo muito especial, a todos os que durante este percurso, fizeram parte do sonho:

Ao meu orientador e coordenador do curso, professor Doutor José António Costa, por ser um suporte neste caminho e por me fazer acreditar que as vitórias estão nas pequenas conquistas do dia-a-dia.

Aos professores que fizeram com que esta etapa se tornasse em aprendizagens mais significativas: Professor Doutor Amândio Barros, Professora Doutora Carla Ribeiro, Professora Doutora Inês Oliveira e Professora Doutora Paula Flores.

Às caríssimas professoras cooperantes, professora Ana Lopes, professora Conceição Teixeira e professora Isabel Vilhena, por me ensinarem a olhar os alunos com o coração.

Às minhas colegas desta viagem, Cláudia Coelho e Diana Rocha. Agradeço o facto de projetarmos juntas o que tornou o caminho mais suave.

À minha família, por me apoiar neste sonho. À minha mãe, aos meus irmãos e sobrinhos. Ao meu pai que continua a cuidar de mim! E ao Dinis que diz que sou uma boa professora. A todos os amigos, à Aida, a melhor e a que mais acredita.

Aos alunos, sempre felizes e curiosos, que me ensinaram a ver o mundo com os seus olhos e permitiram sonhar e concretizar o ensino.

## RESUMO

O presente relatório, realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada e em conformidade com o plano de estudos 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, debruça-se sobre a problemática da criação de novas palavras. Com este estudo pretende-se saber se o desenvolvimento da criatividade linguística contribui para promover o gosto pela escrita e deste modo influenciar a competência compositiva dos alunos. O presente trabalho seguiu uma metodologia de investigação-ação, tendo sido colocado aos alunos, dos diferentes ciclos, o desafio de criarem palavras e desenvolverem a escrita fazendo uso dessas novas palavras. Para o efeito, e durante o ano de estágio, existiu espaço para a exploração de contos com a referência a novas palavras criadas pelo seu autor. Mais do que uma exposição escrita, o relatório pretende dar a conhecer o trabalho realizado com os alunos das turmas 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e as reflexões sobre a prática de ensino realizadas pela formanda durante todo o percurso da Prática de Ensino Supervisionada. Reflexões essas que permitiram não só o aprofundamento sobre o que significa ser professor nos dias de hoje, bem como perceber o entusiasmo gerado nos aprendentes quanto têm pela frente a possibilidade de criar algo novo.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino Supervisionada; Reflexão; Intervenção; Criação de novas palavras.

## **ABSTRACT**

This report, written within the curricular unit Supervised Teaching Practice and according to the study plan of the 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, is a research about the problematics on the creation of new words. This study's purpose is to know how far the development of linguistics creativity promotes the pleasure of writing and, in this way, has it got any influence on students writing skills. During the investigation process the followed method challenged students, of both levels, to create words and develop writing using those new words. To achieve this goal, along the internship year, tales including new words created by its author were explored with students. More than explaining, this report wishes to present the work made with students of basic education level as well as the trainee's reflections about the teaching practice along all internship year. This reflections allowed to understand the meaning of beeing a Teacher nowadays, as well as perceiving the raising enthusiasm on learners when they face the possibility of a new creation.

**Keywords:** Supervised Teaching Practice; Reflection; Intervention; New Word Creation.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	10
1. O CONHECIMENTO DA LÍNGUA: UM MAR DE POSSIBILIDADES CRIATIVAS.....	12
1.1. DO CONHECIMENTO LEXICAL AO CONHECIMENTO MORFOLÓGICO .....	12
1.2. CONHECIMENTO SINTÁTICO .....	16
1.3. DO CONHECIMENTO DA ESCRITA AO ENSINO DA ESCRITA .....	18
1.4. SÍNTESE (PRODUTIVA) DE CAPÍTULO.....	21
2. ENQUADRAMENTO CURRICULAR.....	23
2.1. SER PROFESSOR, A CONSTRUÇÃO DE UMA PROFISSÃO .....	23
2.2. SER PROFESSOR, ENQUADRAMENTO LEGAL.....	30
2.3. SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI .....	38
2.4. SER PROFESSOR NOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO .....	39
2.5. SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	40
3. DO CONTEXTO EDUCATIVO ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	42
3.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO .....	42
3.2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA .....	47
3.2.1. O ENSINO DO 1.º CEB E A INTEGRAÇÃO DE SABERES .....	49
3.2.2. A ARTICULAÇÃO DE SABERES COMO MATRIZ PEDAGÓGICA .....	50
3.2.3. O ENSINO DA HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL.....	55
3.2.4. O ENSINO DO PORTUGUÊS NO 2.º CEB.....	59
3.3. SÍNTESE DE CAPÍTULO .....	65
4. DA PRODUTIVIDADE MORFOLÓGICA À CRIATIVIDADE LINGUÍSTICA – INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO .....	67
4.1. MOTIVAÇÃO, QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS DO ESTUDO .....	67
4.2. BREVE HISTÓRIA DA LÍNGUA COM FOCO NA DIMENSÃO LEXICAL .....	72
4.3. INFLUÊNCIA DA CRIATIVIDADE LINGUÍSTICA NA PRODUÇÃO ESCRITA .....	78
4.4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	79
4.4.1. TRABALHO REALIZADO COM OS ALUNOS: CRIAÇÃO DE NOVAS PALAVRAS.....	81
4.5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	88
4.6. REFLETIR PARA PROGREDIR – SÍNTESE DE CAPÍTULO .....	116

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	123
DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	128
DOCUMENTOS LEGISLATIVOS.....	129
ANEXO 1 - ATIVIDADE DE ESCRITA À MANEIRA DE.....	130
APÊNDICE A - PLANO DE AULA DE PORTUGUÊS NO 1.º DENOMINADA: "OS FENÓMENOS DE TRANFORMAÇÃO DA ÁGUA".....	i
APÊNDICE B - PLANO DE AULA DE PORTUGUÊS NO 1.º CEB INTEGRADA NA UNIDADE DIDÁTICA <i>DENOMIMAR E PANDELAVREAR: UM MUNDO PARA CRIAR!</i> .....	ii
APÊNDICE C - PLANO DE AULA DE PORTUGUÊS NO 1.º CEB INTEGRADA NA UNIDADE DIDÁTICA <i>ENTRE A OUSADIA E A PRUDÊNCIA: A CAMINHO DA DESCONHECIDADE</i> .....	v
APÊNDICE D - PLANO DE AULA DE PORTUGUÊS NO 1.º CEB INTITULADA “QUANTO TEMPO O TEMPO TEM?.....	viii
APÊNDICE E - PLANO DE AULA DE HGP INTITULADA “OS PROBLEMAS DE SUCESSÃO AO TRONO”.....	xi
APÊNDICE F - PLANO DE AULA DE HGP INTEGRADA NA UNIDADE DIDÁTICA <i>ENTRE A OUSADIA E A PRUDÊNCIA: A CAMINHO DA DESCONHECIDADE</i> .....	xiii
APÊNDICE G - PLANO DE AULA DE HGP INTITULADA "A CONQUISTA DE CEUTA" .....	xv
APÊNDICE H - PLANO DE AULA DE PORTUGUÊS NO 2.º CEB INTITULADA “AS CRÓNICAS DE NÁRNIA”.....	xvi
APÊNDICE I - PLANO DE AULA DE PORTUGUÊS NO 2.º CEB INTEGRADA NA UNIDADE DIDÁTICA <i>DENOMIMAR E PANDELAVREAR: UM MUNDO PARA CRIAR!</i> .....	xvii
APÊNDICE J - PLANO DE AULA DE PORTUGUÊS NO 2.º CEB INTEGRADA NA UNIDADE DIDÁTICA <i>ENTRE A OUSADIA E A PRUDÊNCIA: A CAMINHO DA DESCONHECIDADE</i> .....	xix
APÊNDICE K - PLANO DE AULA DE PORTUGUÊS NO 2.º CEB INTITULADA “CANÇÃO DE LEONORETA”.....	xxi

## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada parte integrante 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, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

A sua elaboração corresponde a todo o trabalho realizado ao longo do ano de acordo com o definido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada e reflete as vivências e aprendizagens realizadas ao longo do mesmo. Nele são evidenciadas as reflexões pós ação, sobre as aulas lecionadas para as diferentes turmas, que contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional da formanda e para a consciência e responsabilidade do que é ser professor do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este trabalho reflete sobre a importância da formação do professor enquanto agente educativo. E, neste sentido, o mestrado certifica e reforça a aprendizagem realizada pela estudante durante a Licenciatura em Educação Básica e capacita-a para desenvolver o papel de professor, sendo que, para se chegar ao perfil do professor ideal, que ensina e aprende com os seus alunos, é um processo em constante evolução.

Ao longo da Prática pedagógica foram sendo desenvolvidas competências no que respeita ao saber-ser e ao saber-fazer que se esperam ser atingidas pelo professor. E, neste sentido, percebeu-se ao longo do percurso que os alunos fazem parte desta construção de saberes. E que juntos crescemos a “aprender a aprender e a aprender a ser na dimensão reflexiva, crítica, prática, criativa, associada à lógica construtiva, facilitadora de aprendizagem” (Cunha, 2008, p. 22).

Deste relatório consta um projeto de intervenção que foi realizado, em contexto da Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do Português com as diferentes turmas dos dois Ciclos do Ensino Básico. A intervenção teve como objetivo levar os alunos a explorar diferentes mecanismos de produtividade morfológica disponíveis na língua, recorrendo aos processos de formação de palavras, ao mesmo tempo que pretendia despertar nos mesmos o gosto pela leitura e pela escrita através da exploração sistemática desse mecanismo.

Quanto à sua estrutura, o presente Relatório é composto por quatro capítulos distintos, mas ligados entre si. Deste modo, o primeiro capítulo corresponde ao enquadramento concetual com a fundamentação teórica sobre alguns aspetos relativos às estruturas e usos linguísticos: conhecimento lexical e morfológico, o conhecimento sintático e o conhecimento ortográfico, na dimensão escrita. O segundo capítulo refere o enquadramento curricular e profissional. Neste capítulo, é feita uma pesquisa sobre o enquadramento histórico e legal da profissão docente que contribuiu para uma melhor compreensão do quadro teórico e concetual em que está emoldurada a atividade de ensino e aprendizagem. Segue-se a caracterização e intervenção em contexto educativo com a caracterização das escolas 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico e das turmas com as quais se trabalhou ao longo do ano. Este capítulo engloba ainda a análise reflexiva da intervenção educativa, realçando as reflexões pós-ação e a fundamentação das opções pedagógicas e didáticas tomadas. O quarto capítulo debruça-se sobre a dimensão interventiva implementada em contexto educativo. Neste capítulo, faz-se menção à justificação da temática e um breve percurso sobre a história da língua, o como e porquê do surgimento de novos vocábulos. São também apresentadas as sessões em que foram implementados os planos de aula sobre a criação de novas palavras e a respetiva análise dos resultados dessas produções.

Por último serão feitas algumas considerações que refletem o percurso realizado ao longo do ano em contexto da Prática de Ensino Supervisionada.

# 1. O CONHECIMENTO DA LÍNGUA: UM MAR DE POSSIBILIDADES CRIATIVAS

Este capítulo versa algumas dimensões importantes da língua como o conhecimento lexical e morfológico, passando pelo conhecimento sintático e pelo conhecimento da escrita para o ensino da escrita.

Em primeiro lugar falar-se-á da importância do conhecimento lexical no desenvolvimento do conhecimento morfológico, uma vez que são estas dimensões que permitem a ampliação do vocabulário. É este alargamento que está no cerne deste projeto de investigação, concretizado através da criação de novas palavras. Destaca-se também, o conhecimento sintático, uma vez que este é fundamental para a construção e organização das frases e textos. Realça-se, ainda, o conhecimento da escrita para o ensino da mesma pela razão de que este saber é a base para todo o processo de escrita, e que implica a aprendizagem da leitura, da compreensão e da criatividade na ampliação do léxico, dimensões que serão trabalhadas neste projeto de investigação.

As leituras realizadas, sobre as dimensões destacadas, permitiram mergulhar num mar de possibilidades criativas, no qual se encontrou uma multiplicidade de dinâmicas capazes de captar o interesse nas crianças fomentando, assim, a atração pelo conhecimento da língua.

## 1.1. DO CONHECIMENTO LEXICAL AO CONHECIMENTO MORFOLÓGICO

Pretende-se, agora, perceber até que ponto o conhecimento lexical irá favorecer o conhecimento morfológico que permite a formação morfológica de neologismos.

Antes de mais, a definição de palavra.

A etimologia de **palavra** relaciona-a com a forma grega PARABOLE, que também está na origem do cognato **parábola**. Do significado original (i.e., comparação) só a segunda será herdeira, pela comparação verbal que estabelece com uma dada sequência de factos, mas há outros cognatos, como **parola**, **parolar**, **parlar** ou **palrar** que mostram uma maior proximidade do actual valor semântico de **palavra** (Villalva, 2007, p. 11).

O léxico é o conjunto de todas as palavras de uma língua, sendo que o léxico português tem como base o latim. E sabe-se que este léxico não ficou parado no tempo, pelo contrário evoluiu até aos dias de hoje. “O léxico do português integra, sistematicamente neologismos, e, também sistematicamente, converte algumas palavras em arcaísmos” (Villalva, 2007, p. 64). O conhecimento lexical e o domínio do léxico possibilitarão ao aluno a aquisição de um leque elevado e variado de palavras o que, por sua vez, aumentará o seu *capital lexical*. Para isso, será importante desenvolver nas crianças o léxico, de modo a permitir-lhes uma melhor compreensão e utilização das palavras na oralidade e nos textos escritos. Nesta linha de pensamento, Duarte afirma que “crianças com um capital lexical reduzido não conseguem atribuir significado ao que lêem, pelo que a leitura é para elas um processo moroso e não compensador” (2011, p. 9). Daqui pode-se inferir que crianças com um *capital lexical* elevado se tornam melhores leitores, donde a importância de se trabalhar e desenvolver o léxico com as crianças.

Neste percurso, conhecer uma palavra passa também por saber a que classe morfológica ela pertence. Efetivamente, “conhecer uma palavra envolve saber implicitamente a classe de palavra a que ela pertence, uma vez que esse conhecimento determina as posições que ela pode ocupar numa frase e os paradigmas flexionais em que pode entrar” (Duarte, 2011, p. 14). Exige também conhecer que as palavras se organizam em grupos, os sintagmas, e que em cada sintagma a palavra tem a função de núcleo e desencadeia a concordância dentro do sintagma determinando a posição das restantes palavras e as relações sintáticas e semânticas que estabelecem entre elas. Afirma Villalva que “as palavras são as unidades que ocupam posições terminais na estrutura sintáctica, que são posições de núcleo de uma categoria sintagmática” (2007, p. 13).

A morfologia corresponde à parte da gramática que se dedica ao estudo das formas que as palavras podem ter. A palavra apresenta uma *estrutura interna* composta pelo radical, o tema, a base e os afixos. Assim, dentro da palavra identificamos o *tema* e a *flexão morfológica*, sendo que o tema engloba o radical e o constituinte temático. “No Português, por exemplo, para que uma dada estrutura seja reconhecida como uma PALAVRA é necessário que ela contenha um RADICAL, um especificador morfológico, chamado CONSTITUINTE TEMÁTICO, e um (ou dois) especificador(es) morfo-sintático(s), que realiza(m) a FLEXÃO MORFOLÓGICA” (Villalva, 2007, p. 15). O *radical* é a unidade mínima indivisível e contém o significado lexical. O radical

é o constituinte da palavra que não se pode decompor e que transporta informação sobre o significado da palavra. “É o radical que irmana as palavras da mesma família e lhes transmite uma base comum de significação” (Cunha & Cintra, 1984, p. 78). Os radicais podem ser *simples*, que possuem um único radical, ou *complexos*, que podem incluir um radical e um afixo ou dois radicais. “As palavras que possuem um RADICAL complexo são estruturas de afixação e de composição: as primeiras, predominantes no Português, resultam da concatenação de um afixo (prefixo ou sufixo) a um radical, um tema ou uma palavra; as segundas são geradas por concatenação de dois ou mais radicais” (Villalva, 2007, p. 20). O *tema* é parte da palavra que integra o radical e o *constituente temático*, no caso dos nomes e adjetivos ou *vogal temática*, no caso dos verbos.

Quanto aos *morfemas flexionais* são formas da mesma palavra, no singular ou no plural, e não servem para criar uma nova palavra. Já os *morfemas derivacionais* permitem criar novas palavras. “Os AFIXOS ou MORFEMAS DERIVACIONAIS são elementos que modificam geralmente de maneira precisa o sentido do radical a que se agregam” (Cunha & Cintra, 1984, p. 79). O conhecimento da existência do radical e do constituinte temático na palavra e saber identificá-los e aplicá-los em situações novas é saber “quais os processos pelos quais se manifesta, quais os tipos de base a que se destina, quais os operadores afixais que lhe servem de suporte [...]” (Rio-Torto, 1998, p. 76).

Assim, dentro dos processos de formação de palavras destacam-se os processos morfológicos regulares: a *derivação* e a *composição*. A derivação corresponde à expansão do *núcleo* que é ocupada por um *radical complexo* e permite criar uma nova palavra. Ela pode ser agregada a um *prefixo*, afixo que está antes da base, ou a um *sufixo*, afixo que está depois da base, formando deste modo palavras derivadas por prefixação ou palavras derivadas por sufixação. A composição gera palavras “por concatenação de dois ou mais radicais” (Villalva, 2007, p. 20) e pode ser morfológica ou morfossintática. Os processos morfológicos regulares permitem ampliar e enriquecer o léxico ao mesmo tempo que desenvolve a produtividade linguística, nos alunos. “A formação de palavras [...] está em relação com a lexicologia, porquanto é ao léxico, entendido como reportório de entidades lexicais susceptíveis de construir novas palavras, que ela vai buscar a matéria-prima de que se serve para dar origem a novos produtos lexicais” (Rio-Torto, 1998, p. 72), como veremos no capítulo 4.

Existem ainda processos irregulares na formação de palavras, de que são exemplo as *onomatopeias*, palavras onomatopaicas “formadas por uma sequência de sons da fala que pretende reproduzir um dado estímulo sonoro não-verbal” (Villalva, 2007, p. 45) e a *amálgama* que é um “processo de combinação aleatória de segmentos de palavras, que consiste, geralmente, na justaposição da primeira parte da primeira palavra à última parte da segunda, mas outras combinações são possíveis” (Villalva, 2007, p. 48). A amálgama é um processo irregular que permite criar novas palavras e resulta do cruzamento de duas ou mais palavras, delas reunindo segmentos. Este processo é considerado “violento porque destrói grande parte de um dos elementos” (Cavacas & Gomes, 2004, p. 154). A *extensão ou criação semântica* “consiste na atribuição de um novo significado a uma palavra já existente” (Villalva, 2007, p. 49). Os processos irregulares referidos, entre outros, também permitem a criação de novas palavras sendo fruto do “produto da criatividade dos falantes, basta que a sequência fonética resultante seja reconhecível como uma palavra dessa língua e que a sua categorização sintáctica seja plausível” (Villalva, 2007, p. 45).

Considera-se que o professor, ao proporcionar às crianças atividades que lhes permitam identificar a forma da palavra e juntar-lhe uma unidade menor, está a desenvolver nessas crianças o conhecimento morfológico e, conseqüentemente a criatividade lexical. Objetivos que serão explorados no capítulo 4. “Com efeito, uma das razões pelas quais temos um capital lexical tão rico e aprendemos rapidamente e sem esforço palavras novas reside no facto de muitas palavras terem elementos comuns” (Duarte, 2011, p. 16). Neste trabalho de identificação dos radicais complexos, com junção de um afixo ao radical de uma palavra simples e dos constituintes temáticos, a criança vai aprendendo a conhecer a estrutura interna de cada palavra. “Sabemos implicitamente que unidades menores do que as palavras como os sufixos e os prefixos têm significado e contribuem para formar novas palavras” (Duarte, 2011, p. 16).

Quando se cria uma nova palavra, deve-se ter o cuidado em procurar nela o seu significado. E esta preocupação em inferir o significado das palavras aparece contida nas Aprendizagens Essenciais (Direção Geral de Educação - MEC, 2018) já 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que uma das competências a desenvolver no domínio da gramática é saber *inferir o significado das palavras desconhecidas a partir da análise da sua estrutura interna* (base, radical e afixos) e *compreender as regras de derivação das palavras*. Deste modo, “esta capacidade revela-se

muito cedo em produtos de criatividade lexical das crianças, que formem constantemente palavras conforme as regras da língua” (Duarte, 2011, p. 16).

Criar este tipo de atividades permitirá ao “aluno compreender que consegue formar outras palavras através da aplicação de um processo morfológico regular. Adicionalmente, compreenderá que as unidades menores que integram as palavras estão associadas a um significado” (Duarte, 2011, p. 54). Deste modo, as crianças desenvolverão a criatividade utilizando os processos de formação de palavras, uma vez que saberão criar novas palavras. Esta capacidade de *inventar palavras* “permite mostrar que, ao tomar consciência dos processos morfológicos, o aluno pode aplicá-los em situações novas, incluindo aquelas em que ocorrem palavras que pertencem à língua, mas que ele até então desconhecia” (Duarte, 2011, p. 55). Assim, “atividades 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).

## 1.2. CONHECIMENTO SINTÁTICO

No que respeita ao desenvolvimento do conhecimento sintático, será preciso saber que este está relacionado com a *estrutura das frases* e a sua constituição. Saber distinguir na frase o *sujeito* e o *predicado* e, na base deste, o *sintagma nominal* e *sintagma verbal*. “A frase é o enunciado de sentido completo, a unidade mínima de comunicação. A parte da gramática que descreve as regras segundo as quais as palavras se combinam para formar FRASES denomina-se SINTAXE” (Cunha & Cintra, 1984, p. 119).

A frase é a *unidade mínima* de comunicação e pode contar *mais do que uma oração* quando nela existe um ou mais verbos. Daqui surge a diferenciação entre *frases simples* e *frases complexas*. As frases complexas são articuladas com as orações e podem ser *coordenadas* ou *subordinadas*. Dentro da estrutura da frase teremos que saber distinguir o sujeito do predicado. Assim, “o SUJEITO é o ser sobre o qual se faz uma declaração; e o PREDICADO é tudo aquilo que se diz do sujeito” (Cunha & Cintra, 1984, p. 122). E ainda saber distinguir o *sintagma nominal*, que tem como núcleo o nome, e o *sintagma verbal*, que tem como núcleo

o verbo e “que ocupa o lugar central da frase e em relação ao qual se determina as funções dos outros sintagmas” (Bizarro & Figueiredo, 1996, p. 135).

Sabe-se que o grande objetivo da aprendizagem da leitura será a compreensão do que se lê. E a compreensão do texto, e das frases só ocorre quando estiver desenvolvido na criança o conhecimento sintático. Assim, o desenvolvimento da consciência sintática é fundamental para que o aluno tenha um bom desempenho na leitura e na escrita. Este conhecimento será construído através da consciência de que o texto é composto por frases e que as frases são compostas por *unidades estruturais*, que seguem uma determinada ordem, *funções sintáticas*, *classes de palavras*, *processos de concordância*, *distinção entre frases simples e complexas* entre outros. Deste modo, quanto mais tempo e trabalho for dedicado ao desenvolvimento do conhecimento sintático, maior será a probabilidade de se adquirir o domínio sintático. “É evidente que o domínio sintático desempenha um papel importante na aquisição da leitura enquanto extracção de significado, já que facilita o acesso ao significado” (Viana, 2002, p. 35).

Como foi referido, a consciência sintática desempenha um papel importante no que respeita à leitura e à escrita e na compreensão do que é lido e escrito, visto que as competências de leitura e escrita pressupõem compreensão. “Sabe-se que vários aspetos estruturais de um texto funcionam como pistas para a sua compreensão. [...] A ordem de palavras e conetores que ligam frases, períodos e parágrafos, melhoram a identificação das ideias principais e a sua retenção em memória” (Duarte, 2008, p. 39).

A linguagem escrita é demarcada com a existência dos aspetos já referidos: palavras, período, parágrafos incluindo a articulação entre frases, o uso de conetores, entre outros, e saber redigir e organizar a informação para que a mensagem seja compreendida. Como se verifica a linguagem escrita é uma atividade complexa que exige a *formulação de ideias* e a sua tradução numa *linguagem visual* o que acaba por ser uma atividade que, no início, causa dificuldades à criança. Mas esta dificuldade terá que ser ultrapassada através de momentos de atividade escrita que estimulam o desenvolvimento desta competência.

Podemos considerar que uma estratégia possível para desenvolver o conhecimento sintático, nas crianças, poderá ser o contacto frequente com livros. Quanto mais cedo houver o contacto familiar com o livro, maior será a probabilidade do conhecimento sintático. O contato com os livros irá proporcionar à criança a visualização das letras, das palavras, das frases. E, na medida

em que a criança se apropria desta relação que existe nos textos (letras, palavras, frases) estará a desenvolver o conhecimento sintático.

Deste modo, “a pouco e pouco, a criança desenvolve a capacidade de exprimir ideias complexas num esquema sintático, de concentrar um conjunto de ideias relacionadas numa mesma unidade” (Carvalho, 1990, p. 136). Na medida em que a criança vai desenvolvendo a competência escrita e o uso de diferentes categorias de palavras nas frases, vai adquirindo a automatização no ato de escrever. Quando alcançado este patamar, a criança já pode “deslocar a sua atenção para outros níveis de produção do texto, para a articulação entre o papel funcional das frases, contributo para o significado do texto [...]” (Carvalho, 1990, p. 135).

Como se percebe, no desenvolvimento sintático estão implicadas diferentes capacidades que se querem desenvolvidas e entre elas está a abstração. No ato de escrever reside precisamente esta capacidade de abstração uma vez que permitimos que o nosso pensamento realize articulações entre o concreto e o abstrato. Deste modo, “a linguagem escrita implica uma certa capacidade de abstração, o domínio de determinadas relações de tempo e de espaço, projectadas a nível abstrato, pois o acto de comunicação tem lugar na ausência do seu referente” (Carvalho, 1990, p. 131). Um dos objetivos da intervenção foi precisamente o de perceber até que ponto a dinâmica de criação de novas palavras pode influenciar a dimensão compositiva bem como o gosto que os alunos poderão ter na atividade de escrita, aspeto que será abordado na secção seguinte, uma vez que os aspetos da linguagem oral até agora explorados apresentam enorme relevância na produção escrita.

### **1.3. DO CONHECIMENTO DA ESCRITA AO ENSINO DA ESCRITA**

Sabe-se que a escrita é uma atividade que diz respeito à produção de sentido através do material escrito. E sendo uma atividade complexa e que requer tempo, por ser um processo moroso, a criança precisa de ser estimulada para desenvolver essa competência. Assim, para que o professor consiga ajudar os alunos na realização da produção escrita precisa de trabalhar e desenvolver nos mesmos as competências inerentes a este domínio: a *competência gráfica, ortográfica e compositiva*.

A competência gráfica está relacionada com a gestão do espaço gráfico. Engloba fases como o *controlo*, o *respeito pela linha*, a *inclinação da letra*, a *dimensão da letra*, entre outras. Ou seja, é “a competência relativa à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5). Quando adquirido o conhecimento dos grafemas e dos respetivos fonemas, a preocupação centra-se na mancha gráfica. Esta fase requer, por parte do aluno, o conhecimento e o respeito pelas regras de escrita porque o seu domínio será essencial para a aquisição de competências de organização de um texto. “A criança deve perceber que o desenho da letra de uma determinada maneira e a organização do texto na página a ajudam a ler mais depressa e a neles encontrar a informação de forma rápida e eficaz” (Barbeiro, Batista & Viana 2011, p. 44).

A competência ortográfica envolve o domínio das regras de representação gráfica da linguagem oral. Conhecer as regras implica conhecer os critérios *fonológicos*, *morfológicos*, *etimológicos* e *contextuais*; dominar as complexas relações *fonema* (som) e *grafema* (letra) entre outras. Em suma, a competência ortográfica é “a competência relativa às normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5).

A palavra ortografia deriva dos vocábulos gregos *ortho(s)* que significa *correcto(a)* e *grafia* que significa escrita e corresponde à *forma correta de escrever as palavras*. Assim, “por ortografia de uma língua entende-se o conjunto de normas que regulam a utilização dos diferentes sinais gráficos” (Estrela, Leitão & Soares, 2004, p. 29).

Inicialmente, a criança aprende a comunicar através dos sons da fala que ouve e tenta reproduzir. Quando entra na escola começa a descobrir que existe relação de correspondência entre o som (fonema) e a letra (grafema). Assim, a criança compreende que “para produzirmos na escrita as palavras da nossa língua empregamos um certo número de sinais gráficos chamados LETRAS. O conjunto ordenado das letras de que nos servimos para transcrever os sons da linguagem falada denomina-se ALFABETO” (Cunha & Cintra, 1984, p. 63).

Para se adquirir o conhecimento ortográfico implica saber reproduzir na escrita as palavras e, para o efeito, utilizamos os sinais gráficos que são as letras. Uma das aprendizagens que a criança terá que adquirir para poder realizar a leitura e a escrita será conhecer o *princípio*

*alfabético* e perceber que as letras transcrevem os sons da fala. Assim, o conhecimento do alfabeto tem uma importância central na aprendizagem da leitura e a escrever.

Desde o momento em que a criança adquire o conhecimento do *princípio alfabético* e consegue organizar nas estruturas mentais a sequência de letras e dos sons que correspondem a essas letras já se encontra mais preparada para a leitura e a escrita, uma vez que já consegue fazer a correspondência entre o som e a letra. “A escrita alfabética constitui um ponto importante na evolução da escrita. Para a dominar, as crianças têm de compreender que as palavras são constituídas por sons, e que as letras representam esses sons. Têm de deduzir que a semelhança de sons remete para semelhança de letras, e que sons diferentes exigirão letras diferentes” (Barbeiro, Batista, & Viana 2011, p. 31). A leitura e a escrita aparecem associadas, porque as duas estão intrinsecamente ligadas na realização de aprendizagem de ambas, visto que uma precisa da outra.

Já a competência compositiva é uma atividade complexa que engloba a produção de texto e implica conhecer todas as regras da competência gráfica e ortográfica. É “a competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5).

Como já foi referido, a atividade escrita é um processo mais moroso e difícil de conseguir em relação à oralidade. Efetivamente, as crianças desenvolvem a oralidade desde muito cedo por ser um processo intuitivo em que a aprendizagem resulta parcialmente da imitação, não exigindo tanto esforço como a atividade de escrita. “Na aprendizagem da escrita, a criança confronta-se com as dificuldades decorrentes do facto de a escrita ser uma actividade individual, de não poder apoiar-se no contexto comunicativo e de exigir estratégias de textualização e revisão morosas e muito diferentes da oralidade” (Barbeiro, Batista & Viana, 2011, p. 19).

Nesta perspetiva, a atividade de escrita é um processo complexo que exige pensar, planificar, estruturar o pensamento e traduzi-lo para o papel e “exige a capacidade de seleccionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 15). Considera-se que aqui se encontra um dos

maiores desafios a ultrapassar quando se ensina a escrever: saber levar os alunos a confiar na sua produção escrita e, conseqüentemente a descobrirem o gosto pela redação de textos.

Defende-se que, para que o aluno seja capaz de ultrapassar a complexidade que envolve a atividade de escrita, o professor deve ser um facilitador do processo promovendo atividades que permitam desenvolver a capacidade de escrever. Esta tarefa não é exclusiva do professor de português porque são múltiplas e variadas as opções que permitem trabalhar, em contexto de sala de aula, a atividade de escrita. Em qualquer área, o docente pode fazê-lo a partir de histórias, da análise de fontes históricas, de textos não literários, de imagens, entre outros. “Se é um exercício corrente partir de uma imagem ou de um conjunto de imagens para suscitar um texto escrito, por que não partir de textos para produzir outros textos, explorando as virtualidades da escrita como forma de exortação à escrita?” (Fonseca, 1994, p. 171). Atividades que estimulam a criatividade na produção de texto, como a *Escrita colaborativa*, e momentos em que, em grupo, se reflete sobre o que se escreveu, *Reflexão sobre a escrita*, são outros bons exemplos de metodologias pelas quais o professor pode fomentar o gosto pela atividade de escrita. Esta variedade criativa poderá potenciar nos alunos o gosto pela escrita e, ao mesmo tempo, permitir o desenvolvimento da leitura nas suas diferentes formas.

Dentro dos aspetos referidos, a dimensão compositiva da escrita será a mais explorada neste relatório.

#### **1.4. SÍNTESE (PRODUTIVA) DE CAPÍTULO**

Este capítulo assume grande importância no presente Relatório, dado ser o conhecimento da língua uma etapa fundamental para a realização de aprendizagens em todas as áreas. Acresce que saber ler, compreender e escrever possibilita escrever melhor e, permite, até uma *escrita criativa*. Considerou-se importante refletir sobre estas dimensões essenciais do conhecimento da língua, uma vez que são aspetos fundamentais no ensino e aprendizagem, tanto da língua materna como dos conteúdos de várias áreas que são transmitidos nessa mesma língua.

Refletir sobre a própria língua possibilita dominar não só todas as dimensões do conhecimento da língua como também permite a compreensão das palavras e as relações existentes entre

elas. Tal relação abre-nos um mar de possibilidades na criação de novas palavras, conduz a significados e estabelece relações semânticas facilitando o ampliar do léxico. Assim, optou-se por trabalhar estas dimensões do ensino da língua uma vez que serão retomadas no capítulo de investigação.

No capítulo seguinte serão percorridos alguns aspetos fundamentais para a profissão de professor, concretamente professor do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, e a importância deste nos dias de hoje, bem como o enquadramento legal que rege a profissão.

## 2. ENQUADRAMENTO CURRICULAR

*Ensinar crianças tem de ser um processo interativo, por experimentação e discussão.*

Aharoni, 2008

Neste capítulo pretendeu-se, para além do enquadramento legal, referir os aspetos centrais da prática docente. Estes foram apresentados a partir de uma síntese histórica da profissão, uma vez que se considerou que esta visão abrangente facilita a compreensão das vicissitudes do ser professor.

Na atualidade, a profissão é complexa e está envolvida em inúmera legislação que configura toda uma forma de atuar. Nestes documentos legais encontraram-se tanto aspetos fundamentais definidores da profissão, em geral, como particularidades do ser professor do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico destacando-se o domínio de várias áreas do saber – Português, Matemática, Estudo do Meio, Cidadania e Desenvolvimento, Educação Artística e Educação física, no 1.º CEB, e Português e História e Geografia de Portugal, no 2.º CEB. Ao nível dos princípios que enquadram o sistema educativo destaca-se a importância da aprendizagem, considerada um *direito fundamental* de todos os cidadãos.

Em suma, ser professor é olhar “a função de ensinar como a de fazer com que alguém aprenda alguma coisa [...]” (Alonso & Roldão, 2005, p. 19).

### 2.1. SER PROFESSOR, ENQUADRAMENTO LEGAL

“Os professores na história é uma forma particular de dizer que a docência, a mestria e os professores tiveram e têm um papel como construtores do humano, nos planos material, civilizacional e antropológico. E essa dimensão afigura-se tão estimulante como ignorada pelo conhecimento historiográfico.”

Escolano & Magalhães, 1999

Historicamente, a profissão do professor aparece, em Portugal, no momento<sup>1</sup> em que o Estado substitui a Igreja como entidade da qual depende o ensino. Na educação organizada

---

<sup>1</sup> Esse momento foi a segunda metade do século XVIII tendo o processo de transição sido iniciado com as reformas pombalinas de 1759 (do ensino secundário) e 1772 (criação do “ensino primário” oficial) (cf. Adão, 1992).

pelas ordens religiosas, os professores eram, geralmente, membros do instituto religioso que possuíam formação académica ou técnica nas áreas que ensinavam. Não eram, portanto, educadores profissionais. A mudança de tutela<sup>2</sup> foi decisiva para a transformação do corpo docente, “na medida em que [o Estado] lhe definiu regras uniformes para a sua seleção e nomeação, ao mesmo tempo que passou a atribuir-lhe um instrumento fundamental do processo de profissionalização – a licença indispensável ao exercício da função docente” (Sanches, 2008, p. 18). Efetivamente, “professores e mestres régios passam a desempenhar como ocupação principal o ensino. São obrigados a possuir uma autorização régia para o exercício da actividade, obtida mediante concurso nacional e exame público e são remunerados directamente pelo Estado” (Adão, 1992, p. 124).

Esta viragem constituiu o embrião do caminho de afirmação profissional dos docentes que, ao longo do século XIX, acompanhou as mudanças coletivas e profissionais da sociedade, em geral. Assim, criaram-se associações de docentes que, numa primeira fase, tiveram um cariz corporativo e mutualista<sup>3</sup> e “cujo fim principal seria promover o bem-estar dos seus associados [com ajuda em caso de doença, pagamento dos seus funerais, atribuição de subsídios a quem fosse demitido ou suspenso das suas funções] e melhorar a instrução e a educação popular” (Adão, 1992, p. 128). Posteriormente, viriam a alargar a sua atuação à defesa dos interesses materiais e morais dos docentes reivindicando garantias contratuais, a melhoria dos salários, a obtenção de regalias profissionais, a proteção na doença e na aposentação.

Em suma, reclamava-se um estatuto e a definição de uma carreira que tardaram em chegar. Efetivamente, ainda “nos primeiros decénios do século XX [...] A profissão docente depende inteiramente de uma legislação dispersa, ambígua e pouco divulgada, susceptível de interpretações e de aplicações arbitrárias, que se altera com frequência” (Adão, 1992, p. 125). Não obstante, a sociedade oitocentista via no(a) professor(a) uma fonte de saber, o que lhe conferia um razoável reconhecimento. Ainda assim, este não era suficiente para atrair “muitos jovens interessados na profissão do magistério. Na primeira linha das suas preocupações, os professores primários colocam a questão dos vencimentos, que se mantêm quase sempre

---

<sup>2</sup> A que se junta uma viragem gradual de paradigma pedagógico que passa de uma base teológica regulada pela Igreja para uma orientação por princípios laicos imposta pelo Estado central.

<sup>3</sup> É o caso do *Monte Pio Literário* fundado em 1813.

insuficientes face ao custo de vida” (Adão, 1992, p. 125). Por isso, “A profissão de mestre de primeiras letras era, para muitos, um recurso face à sua incapacidade para outras actividades mais lucrativas, ou acumulavam-na, legal ou ilegalmente, com elas” (Fernandes, 1987, citado por Adão, 1992, p. 124).

A estes fatores, potencialmente desmotivadores, acrescia a exigência formativa resultante das competências requeridas ao exercício da função docente. É sabido que a educação e o ensino são, intemporalmente, áreas que refletem os valores e a filosofia social de cada época, “à medida que estes se alteram, muda também a ideia que a sociedade tem dos professores” (Arends, 2006, p. 5). As reformas Liberais trouxeram consigo uma crescente vontade governativa de integrar, socialmente, a população que levou ao alargamento progressivo da missão da escola ultrapassando, de sobremaneira, o programa mais básico de *ler, escrever e contar*: “a nação tem sede não só do ler, mas de todos os assuntos educativos e profissionais que hoje elevam a instrução a uma verdadeira reforma social” (Costa, D. António, 1871, citado por Alves, 2012, p. 56). A superação do “estreito objectivo de uma literacia básica” (Arends, 2006, p. 6) trouxe a preparação profissional dirigida ao mercado de trabalho e as questões da transição família-emprego dos jovens para a escola, predominantemente nos níveis de ensino posteriores à Instrução Primária.

Estas novas exigências requereram, para os docentes, a criação dum sistema nacional de formação específica e especializada através de cursos de formação de professores organizados numa base técnica e científica. Assim, ainda ao tempo da Monarquia “no início do século XX, a formação dos professores primários ocupa já uma posição estável no sistema de ensino oficial, com uma rede de seis escolas normais, uma para cada sexo, nas três cidades principais e 17 escolas de habilitação para o magistério que funcionavam nas capitais de distrito” (Adão, 1992, p. 126). Os professores do ensino secundário realizam a sua formação pedagógica através do Curso de Habilitação para o Magistério Secundário. A urgência em providenciar competências didáticas a estes profissionais adveio da institucionalização do Liceu<sup>4</sup> como “espaço educativo adequado a todos os que pretendiam alargar a sua escolaridade elementar e, potencialmente, prosseguir estudos a nível universitário” (Alves,

---

<sup>4</sup> “Os liceus são criados em Portugal por decreto de Passos Manuel em 17 de Novembro de 1836.” (Paulo, 1999, p. 197).

2012, p. 61) e da criação das escolas agrícolas, comerciais e industriais que farão renascer<sup>5</sup> o ensino técnico. Este dinamismo do ensino técnico resultou “da pressão dos setores produtivos e das associações empresariais (refira-se que a primeira escola industrial começa a funcionar no Porto em 1852-1853 e é da iniciativa da Associação Industrial Portuense)” (Alves, 2012, p. 63) mas demorará cerca de dez anos a ter a adesão da população estudantil. Do mesmo modo, o ensino liceal não obstante o caráter elitista que lhe estava associado levará quase um século a ter um número relevante de alunos<sup>6</sup>. A falta de meios materiais e humanos estão na linha da frente dos fatores que o determinam. Na verdade, o país não estava dotado do necessário corpo docente para responder a este crescimento da rede escolar pelo que foi necessário recorrer a concursos internacionais, em alguns casos.

Com a Primeira República, implantada a 5 de outubro de 1910, ocorreu a laicização definitiva do ensino. De facto, a Reforma Pombalina setecentista visara, essencialmente, o afastamento da Companhia de Jesus do ensino e do Reino. O iluminismo liberal que se lhe seguiu não deixou de inscrever, no artigo 237.º da Constituição de 1822 que “em todos os lugares do Reino onde convier, haverá escolas suficientemente dotadas, em que se ensine a ler, escrever e contar, e o catecismo das obrigações religiosas e civis [...]” (Alves, 2012, p. 56). E, mesmo mais tarde, “Passos Manuel, por exemplo, no decreto de 15 de novembro de 1836, integrou na Instrução Primária a «Civilidade, a Moral e a Doutrina Cristã»” (Alves, 2012, p. 67). Agora, porém, na linha dos princípios do Manifesto do Partido Republicano Português de 1891, o republicanismo criará medidas legislativas<sup>7</sup> para eliminar o cunho religioso cristão, crente que estava no valor da cidadania como forma de modernizar a sociedade e garantir o futuro da República. A aposta na secularização de todos os níveis de ensino é entendida como uma viragem nuclear pois parte da convicção de que “o elemento religioso, especialmente o catolicismo, como por aí se compreende e pratica, dogmática e disciplinarmente se define, tornou-se num elemento moralmente subversivo, socialmente perturbador e retrógrado” (Catroga, 1991, citado por Alves, 2012, p. 66). A escola “nomeadamente através da instrução primária” passa a ser entendida como “uma oficina em que se fabrica o cidadão e o patriota”

---

<sup>5</sup> Diz-se *renascer* pois, efetivamente, o ensino profissionalizante fora já *ensaiado* na Aula do Comércio de Pombal e nas Escolas de Artes e Ofícios de Passos Manuel.

<sup>6</sup> “Assim, mesmo com a criação de escolas fora das sedes de distrito, prevista pela reforma de 1880, não aumenta significativamente o número de alunos, que só ultrapassa a dezena de milhar no início da década de 1920.” (Paulo, 1999, p. 197).

<sup>7</sup> “A extinção do ensino da doutrina cristã nas escolas primárias (em 22 de outubro de 1910)” (Alves, 2012, p. 67)”

(Catroga, 1991, citado por Alves, 2012, p. 67). Este foco na construção cívica associado à novidade pedagógica trazida pelo movimento da *Educação Nova*<sup>8</sup>, levou, progressivamente, questões como a saúde, as relações sociais, a preparação vocacional e profissional, a ocupação dos tempos livres, a ecologia, os princípios, valores e opções morais a serem, também, competências da escola. A escola nova, como é denominada por diversos autores, é um laboratório de pedagogia prática onde pontuavam o regime de internato, a proximidade com a natureza, a coexistência de ambos os sexos, métodos ativos que estimulam a criatividade e o espírito crítico e a autonomia dos educandos. (Nóvoa, 1988, citado por Alves, 2012, p. 72). Acrescia o ideário republicano dentro do qual “[...] a pedagogia tinha, em última análise, finalidade cívica” (Catroga, 1991, citado por Alves, 2012, p.67). Este incremento de “funções sociais atribuídas à escola” (Sanches, 2008, p. 21) trouxe novos desafios à profissão e implicou outros rumos à formação preparatória do docente. Assim, foi ampliado o trabalho das escolas normais tendo os cursos passado a incluir formação pedagógica com a realização de exercícios práticos em escolas primárias anexas.

Porém, a Primeira República não foi muito hábil em concretizar os seus ideais tendo predominado, nos anos da sua governação (1910-1926), um clima de instabilidade que afetou, também, o ensino.

Ao não compreenderem a situação real do país e as resistências do povo à sua «pedagogia salutar», os republicanos impediram a criação das condições necessárias à implementação de algumas mudanças estruturais do sistema de ensino, apostando numa estratégia que se revelou ineficaz. Somos obrigados a reconhecer que a República se mostrou incapaz de alterar a «situação caótica» que se vivia em Portugal no domínio educativo: a um excelente diagnóstico, feito nos últimos anos da Monarquia, seguiu-se uma grande incapacidade de desenvolver com coerência dinâmicas inovadoras. (Nóvoa, 1988, citado por Alves, 2012, p. 70).

Foi neste período que surgiram as primeiras associações de professores de âmbito nacional e com bases sindicais. No entanto, “A divisão entre sectores do professorado e o isolamento dos dirigentes sindicais foram as causas principais da decadência do Sindicato, a partir de 1914-1915” (Adão, 1992, p. 129), mesmo antes de o governo saído do golpe militar de 28 de maio de 1926 ter promovido a repressão das organizações sindicais operárias.

---

<sup>8</sup> Este movimento educativo desenvolveu-se na Europa e América a partir de finais do século XIX, tendo o seu apogeu no Primeiro pós-Guerra. Manifestou-se, sobretudo, em práticas pedagógicas inovadoras uma vez que a escola, os seus conteúdos e os papéis de docentes e discentes são reequacionados a partir dos contributos dados por ciências emergentes tais como a Pedagogia, a Psicologia e a Sociologia. (cf. Alves, 2012).

A mudança de regime trouxe outras novidades, como o abandono do interesse pela Educação Nova e “uma série de medidas legislativas de remodelação do sistema de formação de professores primários que vão culminar no encerramento de todas as escolas normais entre 1936 e 1942” (Adão, 1992, p. 126). No entanto, há aspetos de transformação da escola que perdurarão no tempo como seja o esforço de construção de uma ciência da educação, a cientificidade da pedagogia e a atribuição à escola e aos educadores de funções socio educativas.

A política educativa do Estado Novo ficou marcada pelo “ajustamento da educação escolar à estrutura social” (Grácio, 1988, citado por Alves, 2012, p. 76). A tutela passa a denominar-se de Ministério da Educação Nacional (em vez de Instrução Pública) e a escola terá um papel de relevo na educação política e na consolidação do projeto nacionalista. Assim, a coordenação central por parte do Governo é reforçada, sendo a atividade das associações profissionais subordinada a critérios que proibiam a discussão pública dos problemas dos professores e, a partir de 1933<sup>9</sup>, também a liberdade de associação dos funcionários públicos.

A partir do Segundo pós-Guerra, e acompanhando as políticas ocidentais de expansão da educação escolar que desembocariam na escola de massas ocorreu “um crescimento sustentado dos diversos graus de ensino: ensinos secundários liceal e técnico, preparatório direto, telescola<sup>10</sup>, institutos e universidades” (Alves, 2012, p. 78). Como em épocas anteriores de alargamento da escolaridade, foram necessários ajustamentos “entre recursos e necessidades [...] professores profissionalizados [...] instalações e equipamentos [...] verbas” (Alves, 2012, p. 78). Não obstante algum obscurantismo associado ao Estado Novo, neste período ocorre uma verdadeira modernização do ensino na qual tem destaque a reforma global de 1973<sup>11</sup> que fomenta “a educação pré-escolar, o prolongamento da escolaridade obrigatória, a reconversão do ensino secundário, a expansão e diversificação do ensino superior” (Alves, 2012, p. 78).

---

<sup>9</sup> Ano da promulgação do Estatuto do Trabalho Nacional.

<sup>10</sup> A Telescola foi uma instituição destinada a servir de enquadramento aos vários cursos de radiodifusão e televisão escolares. Criado em fevereiro de 1965, o curso unificado da Telescola ganhou espaço educativo com a aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário em setembro de 1968. Este subsistema “enquanto durou, foi responsável pela chegada da educação a muitos espaços recônditos do País e pela possibilidade de ascensão social e profissional que permitiu aos seus destinatários.” (Alves, 2012, p. 90).

<sup>11</sup> Promovida pela Lei 5/73 do ministro Veiga Simão.

O rumo político da nação em direção a um sistema de governação participativo ocorrerá no ano seguinte. Depois de um par de anos de governos provisórios, indefinição legislativa, imprecisão ideológica e política, o país vai readquirindo um rumo a partir da aprovação, em abril de 1976, da Constituição da República que define o regime democrático. A educação será, ainda uma vez, afetada pela mudança de regime ficando num estado de indefinição por mais de dez anos. Neste período, Portugal entrou num processo de abertura ao exterior, o qual forneceu diretrizes que se foram tornando os referenciais da política educativa. Assim, em 1986, entrou em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo e, em 1990, foi aprovado o Estatuto da Carreira Docente, dando-se continuidade ao processo de democratização do ensino e alargamento da escolaridade iniciado com a reforma de 1973.

Até ao final do século XX assistiu-se à criação da *escola para todos*, as taxas de analfabetismo atingiram valores residuais, formou-se um elenco de milhares de professores com formação superior e muitas das famílias portuguesas passaram a ter filhos universitários. A democratização do ensino teve o seu reverso da medalha naquilo que alguns autores apelidaram de *invasão da catedral*. De facto, na escola de massas, a heterogeneidade socio cultural instalou-se na sala de aula com uma multiplicidade de discursos e de visões do mundo diferentes das formas de pensar e agir tradicionais. Problemas novos, tais como o insucesso, o abandono, o fraco rendimento escolar, a indisciplina, as assimetrias de vária ordem ou a dificuldade em comprometer os pais no processo educativo entraram na esfera profissional dos professores. As instâncias internacionais<sup>12</sup> reforçavam a necessidade de melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores, pois parecia evidente que se passava “de um tempo de certezas, onde era claro o papel da escola e da educação, para um tempo carregado de incertezas onde a descrença relativamente aos efeitos da passagem pelos diferentes graus de ensino é cada vez maior” (Alves, 2012, p. 104).

Sem terem, ainda, sido cabalmente integrados estes elementos divergentes, eis que no século atual surgem novas variáveis que voltam a exigir a recentração do papel do professor. A complexificação do conhecimento e a sua importância na sociedade pós-industrial, a divulgação das tecnologias de informação e comunicação, a perda do monopólio da informação por parte da escola e a perda de eficácia das instâncias de socialização tradicionais

---

<sup>12</sup> Vd. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, de 1996.

são alguns traços da sociedade do emergente milénio. Surge, efetivamente, um novo mundo educativo, no qual “as funções ligadas às ideias do «Professor Pedagogo» e do «Professor Psicólogo» deixaram de ser dominantes e passaram a coexistir com funções enraizadas nas ideias do “Professor Sócio-psicólogo” e/ou [...] dinamizador de grupos” (Cunha, 2008, p. 48). A ação educativa no século XXI passa por assumir princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que favoreçam não apenas a aquisição de um rol de conhecimentos, mas também de competências focadas em aprendizagens consideradas essenciais.

Há todo um conjunto normativo que define as linhas mestras da atuação do docente no exercício desta, cada vez mais, complexa profissão. É na síntese desse elenco legislativo que se centrará o ponto seguinte deste relatório como forma de perceber as opções didáticas, as escolhas programáticas e o foco orientador resultantes dos princípios em que assenta a política educativa atual.

## **2.2. SER PROFESSOR, ENQUADRAMENTO LEGAL**

A *Constituição da República Portuguesa* (adiante designada por CRP) consagra o direito universal à educação e à cultura (ponto 1, art.º 73.º), colocando na esfera das tarefas fundamentais do Estado a democratização da educação, a qual deve contribuir “para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais [...] para o progresso social e para a participação democrática” (ponto 2, art.º 73.º). Dentro do espírito da época em que foi redigida<sup>13</sup>, a CRP coloca à política educativa do Estado guias orientadores como a universalidade (sendo esta inclusiva dos cidadãos portadores de deficiência e dos migrantes dentro e fora do território nacional), a obrigatoriedade e a progressiva gratuitidade dum sistema público que pretende eliminar o analfabetismo e educar desde a pré escola “aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística” (alínea d, ponto 2, art.º 74.º).

Apoiada nesta lei fundamental, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º46/86, adiante designada por LBSE) estabelece o quadro geral do sistema educativo reafirmando que “todos

---

<sup>13</sup> A CRP foi publicada no Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10 o que corresponde, em termos históricos, ao período de transição do Estado Novo para a democracia pluralista que dura até à atualidade. Sendo redigida num período de transição política e social, o texto reflete a harmonização de perspetivas de vários grupos de interesse – partidos, forças radicais, militares e grupos moderados da sociedade – contendo uma forte “ideologia socializante da economia e da sociedade portuguesa” (Silva, 2016, p. 83).

os Portugueses têm direito à educação e à cultura” (ponto 1, art.º 2.º da LBSE) e que, na concretização deste direito, deve haver “igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (ponto 2, art.º 2.º da LBSE). Seguindo, ainda, o enquadramento constitucional, “é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar” (ponto 3, art.º 2.º da LBSE) e afirmado que “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista [...] formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (ponto 5, art.º 2.º da LBSE). Encerra-se o capítulo primeiro com a enumeração do rol de princípios que norteiam a organização do sistema educativo. Entre estes destaca-se a consciencialização do “património cultural do povo português” como contributo para a construção da uma identidade nacional “no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo” (alínea a, art.º 3.º). O destaque advém do facto de neste património ter lugar primordial a língua portuguesa que está no centro da investigação constante neste relatório.

No que respeita à organização do sistema educativo, a LBSE indica que este compreende, em termos gerais, “a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar” (ponto 1, art.º 4.º), sendo a segunda<sup>14</sup> formada pelos “ensinos básico, secundário e superior [...] modalidades especiais e [...] atividades de ocupação de tempos livres” (ponto 3, art.º 4.º). O ensino básico enquadra-se, como não podia deixar de ser, nos princípios constitucionais da universalidade, obrigatoriedade e gratuidade tendo “a duração de nove anos” (ponto 1, art.º 6.º) nos quais se assegurará uma formação geral em que estão “equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (alínea b, art.º 7.º). Esta etapa de aprendizagem está distribuída por “três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos” (art.º 8.º da LBSE). O ensino no 1.º ciclo é globalizante e em regime de monodocência, com eventuais coadjuvações em áreas especializadas (cf. alínea a, ponto 1, art.º 8.º da LBSE). Os seus objetivos específicos têm em conta o desenvolvimento etário correspondente e as seguintes particularidades: “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e

---

<sup>14</sup> O destaque dado a esta etapa educativa resulta da correspondência com os níveis abrangidos, em termos profissionais, por este Mestrado – 1.º e 2.º ciclos.

das expressões plástica, dramática, musical e motora” (alínea a, ponto 3, art.º 8.º da LBSE). No 2.º ciclo a organização é por áreas interdisciplinares, existindo um(a) professor(a) por cada uma. Os seus objetivos específicos são mais alargados versando: “formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica [...]” (alínea b, ponto 3, art.º 8.º da LBSE). Na prática letiva é essencial ter em conta a articulação entre os ciclos, a qual “obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (ponto 2, art.º 8.º).

Em síntese, a LBSE consigna um sistema de educação livre, capaz de preparar para o respeito e o diálogo face à diversidade de opiniões num mundo plural e global. E, sobretudo, um modelo educativo no qual a igualdade de oportunidades deve acontecer tanto na possibilidade de frequência da escola como na concreta apreensão das aprendizagens. Na consecução destes princípios específicos estão estruturas decisórias que vão do nível macro<sup>15</sup> ao da proximidade. Neste patamar está o professor, que, na ação educativa concreta, em sala de aula, tem o papel primeiro de os materializar. Fá-lo-á sendo equitativo na forma como propõe aos alunos as aprendizagens essenciais a transmitir, mostrando-se capaz de ouvir e valorizar as suas experiências e conhecimentos obtidos noutros contextos, ajudando a estruturá-los em saber organizado.

A profissão dos professores “qualquer que seja o nível, ciclo de ensino, grupo de recrutamento ou área de formação, que exerçam funções nas diversas modalidades do sistema de educação e ensino não superior, e no âmbito dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação e Ciência” (art.º1), é regulada, legalmente, pelo *Estatuto da Carreira Docente* (adiante designada por ECD). Este diploma legal – Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril e subsequentes alterações – define o docente como “aquele que é portador de qualificação profissional para o desempenho de funções de educação ou de ensino, com caráter permanente, sequencial e sistemático ou a título temporário” (art.º2). Começando por recordar os princípios pelos quais a atividade docente se deve pautar, consagrados na CRP e na LBSE, o documento enquadra a profissão, ao longo de treze capítulos, em termos de direitos e deveres específicos (art.ºs 4.º a 10.º-C),

---

<sup>15</sup> “[...] um ministério especialmente vocacionado para o efeito” (ponto 5, art.º 1.º)

formação necessária para o seu exercício (art.ºs 11.º a 16.º), regras de recrutamento e seleção (art.ºs 17.º a 24.º), orgânica dos quadros de pessoal (art.ºs 25.º a 28.º), vinculação (art.ºs 29.º a 33.º), estrutura e progressão na carreira docente (art.ºs 34.º a 58.º), remunerações (art.ºs 59.º a 63.º), formas de mobilidade (art.ºs 64.º a 74.º), condições de trabalho (art.ºs 75.º a 111.º), regime disciplinar (art.ºs 112.º a 117.º), limite de idade e aposentação (art.ºs 118.º a 121.º) e outras disposições (art.ºs 122.º a 135.º).

É evidente a importância de cada um dos aspetos apresentados ao longo do documento. Porém, não cabe no âmbito deste relatório a sua abordagem, geral ou específica, pelo que se destaca apenas aquilo que uma leitura atenta captou de maior relevo no que diz respeito ao exercício da profissão docente.

Efetivamente, ao enquadrar a carreira destes profissionais que constituem “um corpo especial da Administração Pública” (ponto 1, art.º 34.º, ECD), o ECD define como primordial das funções docentes (cf. alínea a, ponto 3, art.º 35.º) “leccionar as disciplinas para que se encontra habilitado de acordo com as necessidades educativas dos alunos que lhe estejam confiados e no cumprimento do serviço docente que lhe seja atribuído”. Este papel e a dinâmica da própria comunidade escolar exigem um amplo rol de tarefas que o mesmo ponto 3 do artigo 35.º enumera, sendo que todas elas devem ser “exercidas com responsabilidade profissional e autonomia técnica e científica” (ponto 1, art.º 35.º), estando estas sujeitas às “orientações de política educativa e observando as exigências do currículo nacional, dos programas e das orientações programáticas ou curriculares em vigor, bem como do projecto educativo da escola” (ponto 2, art.º 35.º).

Esta dimensão requer do docente uma atenção singular, uma análise científica e crítica dos documentos referidos, seus princípios e orientações. Sendo certo que o projeto educativo de escola varia consoante o Agrupamento de Escolas ou Escola não Agrupada a que o docente esteja vinculado, as restantes orientações são de âmbito nacional e têm conhecido mudanças de relevo nos tempos mais recentes. Concretamente, no passado dia 6 de julho de 2021 foi publicado em Diário da República, para produzir efeitos a partir do primeiro dia de setembro, o Despacho nº 6605-A/2021, que, revogando os programas e as metas curriculares das diferentes disciplinas, constituiu como únicos referenciais curriculares “a) O Perfil dos Alunos

à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 9 de julho; b) As Aprendizagens Essenciais, homologadas através dos Despachos n.ºs 6944-A/2018, de 18 de julho, 8476-A/2018, de 31 de agosto, 7414/2020, de 17 de julho, e 7415/2020, de 17 de julho; c) A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania; d) Os perfis profissionais/referenciais de competência, quando aplicável.” Esta novidade é apresentada como fazendo parte do programa educativo do XXII Governo Constitucional e decorrente do previsto no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho definidor do desenvolvimento do currículo e no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que determina o regime jurídico da educação inclusiva. Que horizontes abrem ao docente relativamente à sua prática estes novos referenciais?

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (adiante designado por PASEO) é o “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo” (Martins, et al., 2017, p. 8) e apresenta-se estruturado em *princípios* orientadores, assumindo uma determinada *visão* do aluno como indivíduo que se quer qualificado e cidadão democrático, assenta em *valores* bem definidos e preconiza o desenvolvimento, em áreas específicas, dessa complexa combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes a que chama *competências*. Presidiu à sua redação a necessidade sentida, no plano internacional, de redefinir o caminho da educação para o século XXI entendida esta como missão tanto da escola como da sociedade. Efetivamente, na sua elaboração “foi essencial a consulta de referenciais internacionais sobre ensino e aprendizagem, [...] sobre, designadamente, as competências que as crianças e os jovens devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade de informação e do conhecimento em que estamos inseridos” (Martins et al., 2017, p. 10).

O novo milénio, na sua aurora, parecia estar marcado pela mudança, pela imprevisibilidade e alargamento das fontes de informação. Este novo mundo requereria, por certo, um novo modo de aprender e, naturalmente, de ensinar. Foi, assim, definido um quadro de referência que “configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória, sendo, para tal, determinante o compromisso da escola e de todos os que lá trabalham, a ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação” (Martins et al., 2017, p. 9). Assim, “docentes [...] e também todos os que direta ou indiretamente têm

responsabilidades na educação encontram, neste documento, a matriz que orienta a tomada de decisão no âmbito do desenvolvimento curricular, consistente com a visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo” (Martins et al., 2017, p. 10). E que visão é essa? Vimos que é uma perspetiva que sublinha a qualificação profissional e o exercício da cidadania. E em que moldes se entende o desempenho deste papel? Quer-se “um cidadão munido de múltiplas literacias [...] livre [...] capaz de lidar com a mudança e com a incerteza [...] de pensar crítica e autonomamente [...] apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida [...] que respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática [...] que valorize o respeito pela dignidade humana”. (Martins et al., 2017, p. 10).

A partir das áreas de competências inscritas neste perfil, construíram-se documentos de orientação curricular que visam promover o desenvolvimento das mesmas. As assim chamadas Aprendizagens Essenciais (Direção Geral de Educação – MEC, 2018) são a base comum de referência através da qual todos os alunos são integrados na aprendizagem. Sendo este quadro de referência o **denominador curricular comum**, nunca esgotando o que um aluno tem de aprender, as aprendizagens estão organizadas de forma a privilegiar os conhecimentos, as capacidades e as atitudes do aluno. Nesta nova abordagem, privilegia-se o que o aluno deve saber, ou seja, quais os *conteúdos de conhecimento* a abordar em cada disciplina, que *processos cognitivos* terá de ativar de modo a estruturar o conhecimento e expressar por palavras suas aquilo que aprendeu tornando-se, assim, capaz de verificar o *saber fazer* apreendido em cada disciplina. Todo este processo visa transformar o aluno no cidadão autónomo e responsável dos dias de hoje.

Efetivamente, o foco do ensino atual está na promoção do cidadão ativo e participativo “trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Martins et al., 2017, p. 5). Nos princípios definidos é destacado o *saber* que está no centro do processo educativo e que permite ao aluno “compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo” (Martins et al., 2017, p. 13). Assim, um outro documento a ter em conta pelo docente é a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, em cuja introdução se refere que “a educação de qualidade é um direito fundamental e um investimento para o futuro. Aprender a tomar decisões informadas é aprender a exercer uma cidadania democrática” (ENEC, 2017, p. 3). Esta definição está, naturalmente, de acordo com CRP e a

LBSE e todo o documento se baseia nos Princípios, Áreas de competência e Valores definidos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Nele está definida a pretensão de formar os alunos e incentivá-los a serem cidadãos ativos respeitadores de valores como a *liberdade, responsabilidade e integridade, cidadania e participação, excelência e exigências, curiosidade, reflexão e inovação*. Nesta perspetiva a cidadania deve estar inserida na *cultura escolar* e tal cultura expressa-se nas atitudes e valores que são vividos por toda a comunidade escolar. A escola ao assumir os princípios e os valores referidos estará a promover um lugar onde se ativa a cidadania, sendo que cabe aos professores o compromisso de preparar os alunos para a vida e de os inserir na construção responsável por “sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa do Direitos Humanos (ENEC, 2017, p. 3).

Neste documento estão definidos os diferentes domínios a abordar na educação para a cidadania que estão organizados em três grupos, sendo que o primeiro é obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade, o segundo é sugerido trabalhar pelo menos em dois ciclos do Ensino Básico e o terceiro é opcional em qualquer ano de escolaridade. A disciplina é transversal ao currículo no 1.º ciclo e deve ser lecionada pelo docente titular da turma, donde a importância de conhecer os princípios que o norteiam e a construção de uma visão crítica acerca dos mesmos. Nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, a disciplina é autónoma e deve ser lecionada pelo docente da disciplina. No secundário, a disciplina desenvolve-se com o contributo de todas as disciplinas e faz parte da componente de formação, sendo necessária a sua participação para obtenção do Certificado de conclusão de escolaridade obrigatória. Todos os domínios propostos no documento tornam-se num desafio para a escola, uma vez que esta terá a responsabilidade de transmitir aos alunos os valores e princípios que irão permitir formar cidadãos ativos, participativos e reflexivos.

O *decreto-Lei n.º 54/2018* de 6 de Julho tem em vista uma “escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos [...] encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (DL 54/2018). Esta forma de compreender o papel da escola visa contribuir para maiores níveis de coesão social e resulta da assimilação do entendimento internacional sobre a educação. Como se refere no prefácio

do PASEO<sup>16</sup> “A educação para todos, consagrada como primeiro objetivo mundial da UNESCO, obriga à consideração da diversidade e da complexidade como fatores a ter em conta ao definir o que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída dos 12 anos da escolaridade obrigatória” (Martins et al., 2017, p. 5).

Assim, o DL n.º 54/2018 sublinha a centralidade do currículo e das aprendizagens na atividade da escola pelo que esta deve assegurar que “cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades.” Para se alcançar este objetivo a opção metodológica sugerida é a “abordagem multinível no acesso ao currículo” (DL n.º 54/2018), ou seja, a adoção de um modelo curricular flexível. Esta abordagem implica a monitorização da eficácia das intervenções propostas, o diálogo frequente entre docentes e encarregados de educação e a opção por medidas de apoio à aprendizagem com diferentes níveis de intervenção “para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses” (DL n.º 54/2018). A pretensão do legislador é “garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo” (DL n.º 54/2018). A eficácia desta metodologia pressupõe que exista um processo colaborativo em que docentes e discentes entendam a pertinência das *aprendizagens essenciais* definidas e tracem um percurso para as atingir. Assim, “currículo é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e assegurar” (Almeida & Roldão, 2018, p. 7). Neste modelo educativo, a escola deve sondar o que é socialmente relevante, em cada contexto, de modo a facilitar e promover o percurso do aprendente na concretização do seu currículo.

O DL n.º 55/2018 de 6 de julho estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e sublinha a centralidade de uma escola *inclusiva* que promove o sucesso das aprendizagens significativas e que tais aprendizagens necessitam de tempo para serem consolidadas. Este decreto foi definido perante os novos desafios que o mundo enfrenta e a necessidade de adaptação às *incertezas quanto ao futuro* neste século em constante evolução. E, tendo em vista o rumo neste caminho desafiante, será necessário que sejam desenvolvidas nos alunos

---

<sup>16</sup> Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

“competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar efetivamente e resolver problemas complexos” (DL n.º 55/2018). O decreto lei confere às escolas “maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais” (DL n.º 55/2018). Refere a importância de integrar a componente de “Cidadania e Desenvolvimento como área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas” de forma a permitir a inserção dos alunos na prática de uma *cidadania ativa* “de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade” (DL n.º 55/2018). É, ainda, referido que se aplica “ao ensino a distância, bem como ao ensino individual e doméstico” salientando, deste modo, a necessidade de adaptação aos desafios dos dias de hoje. O aceleração constante e as mudanças repentinas exigem da escola e do professor uma constante adaptação, desde logo à utilização das ferramentas tecnológicas e no domínio de plataformas de ensino, quanto ao modelo de aulas a distância.

### **2.3. SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI**

Decorridas as primeiras décadas do século XXI, cabe ao professor “a atividade de ensino, competindo-lhe garantir que os alunos realizam as aprendizagens consideradas úteis e necessárias para a realização pessoal e social do indivíduo” (Sanches, 2008, p. 22). A este “*professor novo* se exigem cumulativa e equilibradamente qualidades intelectuais, afectivas, científicas e éticas. Delas dependerá a formação global dos seus alunos. [...] Espera-se que os saibam orientar no universo complexo dos valores que enquadram as modernas democracias, encontrando o “justo equilíbrio entre tradição e modernidade” (Delors et al., 1996, p. 154). Este professor tem de continuar *eternamente jovem*, tem de criar, inventar, a cada momento; não pode deixar arrastar-se pela rotina e pela fadiga. “Sem o entusiasmo do professor muito dificilmente os alunos encontrarão prazer no que a escola tem para lhes oferecer” (Lobo, 2002, p. 31).

Perante as mudanças constantes deste século, e para colmatar e dar resposta a todos os desafios que a escola enfrenta e enfrentará, será preciso que o professor seja capaz de concretizar o *currículo* e as *aprendizagens* de cada aluno tendo em vista o seu sucesso escolar.

Por outro lado, terá que se adaptar e de se sentir integrado e apoiado, nas suas decisões, por toda a comunidade escolar. “Podemos assim referir que a profissão “professor” e a sua identidade são influenciadas por fatores vários, tanto de natureza interna como de natureza externa” (Cunha, 2008, p. 44). Assim, o professor de hoje terá que possuir um conhecimento consistente e abrangente, ao mesmo tempo que terá que ser flexível às mudanças e ao ritmo dos alunos de modo a não deixar ninguém para trás. E o não deixar ninguém para trás não significa que o professor permita que o aluno transite de ano e ou de ciclo sem realizar as devidas aprendizagens. Portanto, o professor terá que ser positivo e com vontade de trabalhar mantendo a resiliência necessária para sobreviver à escola do nosso tempo.

## **2.4. SER PROFESSOR NOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO**

Em qualquer etapa é importante o despertar deste prazer de aprender e do gosto pela descoberta, mas ainda o é mais nos primeiros anos de escolaridade por serem o princípio. Nesta etapa, as crianças criam um vínculo afetivo forte com o professor, confiam nele e absorvem tudo o que se lhes ensina. Por isso, “é essencial que o professor dos primeiros níveis tenha um enorme e rigorosíssimo saber científico. Incluo no saber científico o saber sólido sobre as áreas de conhecimento que integram o currículo” (Alonso & Roldão, 2005, p. 19). Esta solidez do saber resulta do encadeamento exato de pequenos elementos que constroem os conceitos, dos mais básicos aos mais complexos. Uma vez que a criança está a contactar com os conhecimentos pela primeira vez, tem a necessidade de os compreender de forma ampla e sem *queimar etapas*. Compreende-os através de experiência pessoais e percebendo toda a trama de pequenos fios que os compõe. “O mais importante é que me apercebi de que, para sermos bons professores, temos de estar familiarizados com os elementos mais finos e com a ordem pela qual eles se interligam” (Aharoni, 2008, p. 14). Ser professor dos 1.º e 2.º Ciclos é saber juntar os pequenos fios de modo a permitir que se realizem aprendizagens significativas na criança.

Assim, o professor do 1.º CEB trabalha em regime de monodocência com a integração de saberes das diferentes áreas do currículo: Português, Matemática, Estudo do Meio, Cidadania e Desenvolvimento, Educação Artística e Educação física. Já o professor do 2.º CEB trabalhará

diretamente com as disciplinas a que se encontra habilitado, sendo as deste mestrado as de Português e de História e Geografia de Portugal. Neste Ciclo será ainda necessário retomar a utilização dos fios mais finos do conhecimento, de modo a facilitar a transição entre Ciclos, mas será também essencial começar a interligá-los de modo a texturizar o conhecimento sólido.

Nesta perspetiva, o professor dos primeiros anos é, sempre, um facilitador da aprendizagem na construção do pensamento e dos saberes que se interligam. E isto acontece porque o ensino está organizado de modo a permitir a articulação dos conteúdos, quer em termos horizontais, interrelacionando as várias disciplinas do currículo, quer em termos verticais relacionando áreas disciplinares com domínios comuns como, por exemplo, o Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal.

## **2.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO**

As ideias principais que se explanaram neste capítulo centram-se na construção do que é ser professor nos 1.º e 2.º CEB do Ensino Básico, sendo esta uma profissão abrangente que engloba várias e diferentes áreas do saber. Assim, o professor habilitado para estes dois níveis de ensino terá que se apetrechar de um conhecimento sólido das matérias a lecionar, ao mesmo tempo que terá que se manter informado e atualizado.

O professor para além de dominar os conteúdos a serem abordados, terá de conhecer ao pormenor a turma em que está inserido, os colegas que trabalham com a mesma turma e juntos encontrarem soluções para os problemas do grupo turma, estabelecendo “relação de colaboração que permite uma constante reflexão conjunta a favor do sucesso escolar dos alunos” (Alonso & Roldão, 2005, p. 79). Optou-se por destacar os documentos legais que regem a profissão docente, visto que são estruturais e que orientam de forma vinculativa o exercício da profissão.

Este conhecimento foi uma enorme mais-valia para o exercício concreto da profissão, uma vez que neste, o professor assume uma responsabilidade abrangente perante a comunidade educativa que requer o domínio de todas essas normas.

No capítulo seguinte, proceder-se-á à caracterização do contexto educativo em que se dará destaque às práticas educativas. Será feita a análise reflexiva de algumas intervenções educativas desenvolvidas e aplicadas nos dois níveis de ensino e nas diferentes áreas curriculares.

### 3. DO CONTEXTO EDUCATIVO ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS

*Olhei devagar para ela. Fiquei a sorrir. A minha mãe também tem uns olhos assim enormes e bem bonitos de olhar.*  
Ondjaki, 2007

A escola é um espaço propício para a realização de aprendizagens e essa concretização acontece através das pequenas coisas que a criança vivência ao longo do dia. Tais acontecimentos ocorrem na sala de aula na interação com o professor, no recreio através do convívio com os pares, na interação com os assistentes operacionais e em casa com a família. Quanto mais e melhor for a interação com o outro, mais a criança se torna capaz de aprender e de ser feliz na aprendizagem. A escola precisa de crianças que passem pelo processo de aprendizagem com os *olhos enormes* cheios de curiosidade e com vontade de aprender. Para que tal aconteça elas precisam de encontrar nos adultos, onde se inclui o professor, interesse e os olhos *bonitos de olhar*.

De seguida, apresenta-se um capítulo destinado à caracterização dos contextos de estágio. Para o efeito, recorreu-se à consulta dos documentos que regulam o agrupamento de escola, tais como o Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades e Plano de Contingência COVID19. Num primeiro momento, será apresentada a caracterização do agrupamento de escolas, a descrição das duas escolas do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, das salas e das turmas onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada, seguindo-se a análise reflexiva da intervenção educativa.

#### 3.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO

O agrupamento de escolas onde a formanda se encontrou a realizar a Prática de Ensino Supervisionada situa-se no grande Porto. Este Agrupamento é composto por cinco estabelecimentos escolares. Neste contexto, foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada na Escola Básica do segundo e terceiro ciclo (EB 2/3) e na Escola Básica 1 e

Jardim de Infância (EB1/JI). A centralidade do Agrupamento, na freguesia, permite a acessibilidade a pé ou de transportes públicos aos estabelecimentos escolares.

O Agrupamento tem como oferta educativa as seguintes atividades: para o ensino pré-escolar Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF); para o Ensino Básico regular no 1.º Ciclo Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), Componente de Apoio à Família (CAF), Unidade de Ensino Estruturado (UEE) e Unidade de Apoio Especializado (UAE); para o 2.º e 3.º Ciclos, Curso de Música (regime articulado), Curso Básico de Dança (regime articulado) e Unidade de Ensino Estruturado (UEE).

### **As escolas**

A escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico EB1/JI apresenta um edifício com dois pisos. No piso inferior estão as salas das turmas do 1.º ano e do 2.º ano e no piso superior estão as salas das duas turmas do 4.º ano e uma turma do 3.º ano. É composta por outros edifícios onde se encontram o refeitório e o Jardim de Infância. Na entrada da escola existe um dispensador de solução alcoólica para desinfetar as mãos e um tapete próprio para desinfetar os sapatos. Há sempre uma assistente operacional, na entrada da escola, para gerir as entradas e saídas. Nesta escola existem duas entradas.

O recreio tem um espaço coberto, mais pequeno, e um espaço aberto com árvores. No espaço do recreio existem, desenhados no chão, dois jogos da “macaca”. Tem, ainda, um campo de futebol onde os alunos ora jogam à bola ora brincam. A escola tem várias casas de banho para os alunos e uma para as assistentes operacionais e professores, e estão organizadas e limpas. Tem uma sala de professores, com uma mesa e cadeiras, um computador e impressora. As professoras reúnem-se, regularmente, neste espaço sobretudo na hora das refeições.

Esta escola tem uma biblioteca, situada numa das salas do edifício. Está equipada com sete estantes com livros, uma estante com jogos, vídeos e DVD, um projetor, um quadro, uma televisão, cinco mesas e cadeiras coloridas, cinco computadores e um rádio. Os livros estão organizados por classes (nove) e a cada classe pertence um tema. CDU - classe decimal universal - é o guião de pesquisa do ensino documental. O registo e requisição dos livros são feitos no computador por uma professora responsável pela organização da biblioteca. Os

alunos indicam o seu número ou o nome e, a partir da ficha do aluno, faz-se a requisição do livro. Atualmente, devido ao plano de contingência motivado pela Pandemia, quando os livros são entregues, vão para uma caixa azul e ficam em “quarentena”. Os alunos só poderão requisitar um novo livro depois de terem devolvido o livro requisitado anteriormente. Esta iniciativa parece muito válida uma vez que proporciona aos alunos o gosto pela leitura, ao mesmo tempo que incentiva à responsabilidade pela requisição do livro e sua devolução.

A escola EB 2/3 é composta por três edifícios. As turmas que foram acompanhadas pela formanda tiveram as aulas no edifício A. Na entrada da escola existe um dispensador de solução alcoólica para desinfetar as mãos e um tapete próprio para desinfetar os sapatos. Há sempre uma assistente operacional, na entrada da escola, para gerir as entradas e saídas. No primeiro edifício, ao entrar na escola, estão concentrados os serviços de Secretaria, Biblioteca e Refeitório. Na parede exterior deste edifício estão afixados dois cartazes. Num deles está escrito “Escola de referência na diversidade formativa. Uma escola de qualidade/Uma escola para o Futuro”; num outro cartaz destaca-se o símbolo e nome do Agrupamento.

A escola tem um ringue para futebol e basquetebol, ao lado do qual fica o pavilhão de Educação Física e, ainda, percursos com setas desenhadas no chão (vermelhas e verdes), de modo a ordenar as entradas e saídas de pessoas. Estas setas foram colocadas neste contexto da pandemia para permitir a circulação, minimizando os contactos. Todos os edifícios, no exterior, estão rodeados de árvores, plantas e alguns vasos com flores. Existe muito espaço verde e aberto por onde os alunos podem circular.

O Bloco A é retangular e no interior do edifício existe um pátio com árvores e bancos para os alunos se poderem sentar. O edifício tem dois pisos e, em cada piso, estão as salas de aula às quais se acede através de corredores cobertos. Há caixotes do lixo nos corredores e existem casas de banho em cada piso. Na entrada deste bloco existe uma secretária, onde se encontra um assistente operacional, um telefone, um relógio, e uma casa de banho para assistentes operacionais e professores. Nas paredes existem expositores num dos quais estão expostos trabalhos com o título “Autismo”. A sala dos professores encontra-se neste piso.

### **As turmas**

A turma C do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico é composta por vinte e seis alunos, quinze rapazes e onze raparigas.

Os alunos estão distribuídos a pares nas mesas, exceto cinco rapazes que se encontram sozinhos. Seis alunos estão abrangidos pelo reforço pedagógico em coadjuvação; sendo que dois deles apresentam dificuldades na disciplina de matemática e um tem dificuldades na disciplina de Português e os restantes apresentam dificuldades nas três disciplinas (Matemática, Português e Estudo do Meio). No geral, é uma turma empenhada, atenta e motivada para a aprendizagem. Os alunos gostam de participar quer oralmente, quer realizando exercícios no quadro. Estão sempre disponíveis para participar nas atividades propostas pela professora e ajudam-se mutuamente na resolução de problemas. A turma é estimulada a encontrar as respostas às questões colocadas, sendo, portanto, uma turma em que se valoriza o diálogo e o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos.

A turma de História e Geografia de Portugal do 5.º ano é composta por vinte alunos, catorze raparigas e seis rapazes. Esta é uma turma sossegada e aplicada.

Nesta turma estão implementados dois planos de melhoria: “Com atenção aprendo” e “Conversão de datas em séculos.” Estes planos de melhoria têm como objetivo ajudar os alunos a desenvolver a atenção e a concentração, bem como ajudá-los a progredirem nas suas aprendizagens e, simultaneamente, melhorarem os seus resultados académicos. A turma beneficia, ainda, de uma “ficha de Autorregulação” onde cada aluno faz a sua própria avaliação no final de cada mês. Nesta ficha, os alunos preenchem os itens: “Organização”; “Atitude na aula” e “O meu estudo”. Este documento serve para que cada aluno, individualmente, auto-avale o empenho, o estudo e verifique como tem ou não progredido. Depois de preenchido, o documento é assinado pelo aluno e pelo encarregado de educação.

No geral, é uma turma muito sossegada, aplicada e trabalhadora. Os alunos são muito curiosos, atentos e interessados em aprender mais. Estão sempre disponíveis para participar nas atividades propostas pela professora e ajudam-se mutuamente na resolução de problemas.

A turma de Português do 6.º ano é composta por vinte e três alunos, catorze rapazes e nove raparigas. Os alunos desta turma são muito curiosos e com vontade de querer aprender sempre mais.

Nesta turma existem dois planos de melhoria: “Estou atento” e o “Roteiro de escrita”. No desafio – “Estou atento” a professora responsabiliza os alunos, cada um na sua semana, a realizarem uma tarefa para apresentar à turma. A tarefa consiste na criação de duas frases, em que uma é falsa e a outra é verdadeira. No dia da apresentação, a turma tem que saber identificar qual a frase falsa e qual a verdadeira e justificar a falsa. O objetivo deste desafio é desenvolver a atenção e concentração no aluno. O desafio de “Roteiro de escrita” consiste em criar textos tendo em vista a produção de um livro conjunto. Cada aluno, à vez, escreve um texto de uma página, com um tema à escolha. Depois da partilha com a turma o aluno(a) é avaliado(a) pelos pares com a nota artística e pela professora com a nota técnica. A turma beneficia, ainda, de uma “ficha de Autorregulação” onde cada aluno faz a sua própria avaliação no final de cada mês. Nesta ficha os alunos preenchem os itens: “Organização”; “Atitude na aula” e “O meu estudo”. Este documento serve para que cada aluno, individualmente, auto avalie o empenho, o estudo e verifique como tem ou não progredido. Depois de preenchido, o documento é assinado pelo aluno e pelo encarregado de educação.

No geral, é uma turma muito sossegada, aplicada e trabalhadora. Os alunos são muito curiosos, atentos e interessados em aprender mais. Estão sempre disponíveis para participar nas atividades propostas pela professora e ajudam-se mutuamente na resolução de problemas.

### **As salas**

A sala do 4.º ano está organizada com as mesas dispostas em filas. Existem três armários, cabides para casacos, um quadro e um computador. Três janelas viradas para sul tornam a sala bastante soalheira e com boas condições de iluminação. A professora tem uma mesa reservada para si com os materiais, livros, folhas, canetas e desinfetante. Depois do intervalo, cada aluno desinfeta as mãos antes de entrar na sala de aula. Quanto à organização do material, só está em cima da mesa o que os alunos estão a precisar no momento de cada atividade, ficando o restante material na mochila que está junto à cadeira de cada aluno. Por norma, a porta da sala encontra-se aberta.

A sala onde se realizam as aulas de História e Geografia de Portugal está organizada com as mesas dispostas em fila e os alunos estão sentados a pares. A sala tem três janelas e cinco lâmpadas. Está equipada com um quadro, um computador e um projetor.

A sala onde se realizam as aulas de Português está organizada com as mesas dispostas em fila e os alunos estão sentados a pares. A sala tem três janelas e cinco lâmpadas. Está equipada com um quadro, um computador e um projetor.

As adaptações resultantes da pandemia levam a que as janelas dessas salas fiquem abertas o que as torna frias e um pouco desconfortáveis durante o inverno. Os alunos desinfetam as mãos ao entrarem na sala de aula.

### **3.2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA**

Serão apresentados de seguida os momentos de balanço retrospectivo referentes ao percurso pessoal e profissional no presente ano letivo. Neste percurso privilegia-se a reflexão e a constante reformulação das práticas com vista a uma melhoria das práticas seguintes. Neste sentido, as intervenções realizadas e as reflexões sobre as mesmas contribuirão para o reconhecimento daquilo que se fez e daquilo que ainda não se domina sempre na perspetiva de progressão permitindo, construir uma melhor compreensão sobre o que é ser professor.

Todo este processo de aprendizagem começou com as observações em contexto de sala de aula. Estes momentos permitiram a criação de um clima saudável e propício para o trabalho que iria ser realizado. Deste modo, as planificações tiveram presentes tanto a realidade das turmas, como as necessidades dos alunos em concreto.

Durante o ano de estágio, realizaram-se várias aprendizagens entre as quais a tarefa de planificar, que exige do professor conhecimento, empenho e criatividade. Ao planificar, o professor terá que pensar não só nos conteúdos que quer apresentar aos alunos, mas também na forma como o vai fazer, bem como na escolha dos recursos que vai utilizar e como os vai explorar, de modo a permitir que os alunos realizem aprendizagens significativas. Na etapa seguinte, o professor terá de agir e fazer acontecer a aula. Assim, a planificação sai do papel e é concretizada. No final da aula, o professor terá que avaliar o que fez e aqui, destaca-se a importância das reflexões pós-ação que tanto contribuirão nesta tarefa de pensar e repensar

no que foi feito de modo, a permitir que se realizassem mudanças nas aulas seguintes. “A construção de narrativas e a sua leitura, análise e discussão, em contextos de formação inicial e contínua, encerram potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (Reis, 2008, p. 4). Considera-se que as reflexões pós-ação foram e serão uma mais-valia para a melhoria das aulas posteriores e para a construção do que é ser professor, enquanto responsável por educar, ensinar e proporcionar aprendizagens significativas a cada criança. À medida que o professor em formação se vai inteirando das turmas, dos programas, dos manuais, dos recursos, entre outros aspetos, vai-se apetrechando de ferramentas que lhe permitem evoluir.

Neste sentido, durante o presente ano letivo e em contexto de Prática de Ensino Supervisionada, foram planificadas e lecionadas aulas no 1.º Ciclo do Ensino Básico a uma turma do 4.º ano e no 2.º Ciclo do Ensino Básico a duas turmas do 5.º e 6.º ano, no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal e da disciplina de Português. Na elaboração dos planos de aula foram seguidas as orientações que regem o currículo: o Programa e Metas Curriculares (Buescu et al., 2015) e as Aprendizagens Essenciais (Direção Geral de Educação – MEC, 2018). De acordo com o despacho n.º 6944-A/2018, “as aprendizagens essenciais correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir [...] bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina” (Direção Geral de Educação – MEC, 2018, p.1).

Deste modo, o que foi planificado e valorizado para cada aula lecionada recorre das Aprendizagens Essenciais (Direção Geral de Educação – MEC, 2018) e, em simultâneo, do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), uma vez que um vive em função do outro. Os dois documentos articulam-se de modo a dar primazia à melhoria da qualidade das aprendizagens, promovendo a inclusão no acesso e na qualidade do ensino a todos os alunos. Assim, o Perfil dos Alunos apresenta o “caminho curricular através do qual todos os alunos devem, ao longo dos seus 12 anos de escolaridade, desenvolver uma cultura científica e artística de base humanista, alicerçada em múltiplas literacias, no raciocínio e na resolução de problemas, no pensamento crítico e criativo, entre outras dimensões” (Despacho n.º 6644-A/2021).

Sabendo que a planificação é uma ferramenta importante para o professor, uma vez que lhe permite pensar e repensar no *como* e no *porquê* dessa aula e questionar-se se a metodologia utilizada resulta na turma em concreto, destaca-se a importância de planificar. Assim, o professor necessita de planificar a sua ação de acordo com as necessidades, interesses e ritmos individuais dos alunos, tendo sempre por base os documentos orientadores. Salienta-se ainda que, em todas as aulas, sobretudo quando eram aulas sequenciais, houve a preocupação de se fazer uma recapitulação das aulas anteriores permitindo a existência de um fio condutor entre elas.

### **3.2.1. O ENSINO DO 1.º CEB E A INTEGRAÇÃO DE SABERES**

Nesta linha de pensamento foram desenvolvidos planos de aula para a turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, durante o ano letivo, foram apresentadas diferentes atividades de modo a que os alunos pudessem realizar aprendizagens. Progressivamente, nas aulas foi privilegiado o diálogo com os alunos e valorizado o conhecimento prévio dos mesmos. Neste sentido, devemos “propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens” (Barca, 2004, p. 135).

Ainda nesta turma do 4.º ano, no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi valorizada a aprendizagem por descoberta a criança através da observação constrói o pensamento. Para o efeito, os alunos realizaram aprendizagens através de imagens concretas e de experiências que realizaram, como, por exemplo: os fenómenos de transformação da água. Os alunos foram desafiados a experimentar e observar cada fenómeno: Evaporação, Condensação e Solidificação (Apêndice A). Considerou-se ser mais vantajoso para os alunos haver a demonstração dos conceitos e de fenómenos a serem transmitidos. Deste modo, foram promovidas e valorizadas aprendizagens através de experiências tendo por base a observação e o desenvolvimento do pensamento, uma vez que este irá ser construído e reconstruído em função das aprendizagens. Assim, “a aprendizagem é uma construção da própria criança, em que ela é o centro no processo, e não o professor” (Leão, 1999, p. 197)

Nesta mesma turma, foi dada aos alunos a possibilidade de aprenderem fazendo, como por exemplo, na atividade dos rios. Depois de abordado o tema e os conceitos inerentes ao

mesmo, os alunos construíram um mapa com o percurso dos principais rios de Portugal, desde a Nascente até à Foz. Durante o ano, e em função dos temas, foram levados para a sala de aula recursos como: mapas, frisos cronológicos, imagens representativas do conceito ou tema a abordar, todos com a finalidade de permitir que os alunos realizassem aprendizagens. Acresce ainda o cuidado na escolha dos recursos e da finalidade do seu uso; questionando o que se podia fazer com o recurso e o que se pretendia que os alunos aprendessem com ele.

Salientam-se, ainda, algumas obras que foram exploradas em contexto de sala de aula: “A Princesa e a Ervilha”, de Hans Christian Andersen; “A Branca de Neve”, dos Irmãos Grimm; “O Beijo da Palavrinha” e “O Gato e o Escuro”, ambas de Mia Couto, e “O mundo num Segundo”, de Isabel Minhós Martins (Apêndice D). Um dos aspetos a destacar quanto às obras apresentadas foi o interesse e a curiosidade demonstrados por parte dos alunos. Talvez este interesse se deva ao simples facto de estas histórias serem suficientemente cativantes para prenderem a nossa atenção. Todos nós gostamos de uma boa história e as histórias ou contos tradicionais que nos remetem para o imaginário infantil dão-nos ainda mais prazer lê-las. Foi o que aconteceu, por exemplo, quando lemos o conto “A Branca de Neve” que faz mergulhar o ouvinte, que é ou já foi uma criança, no mundo do sonho. Assim, “em si mesmos, os contos são obras de arte; caso contrário, não poderiam ter o impacto psicológico que têm nas crianças” (Bettelheim, 1998, p. 21).

O objetivo de levar para a sala de aula diferentes histórias prendeu-se com o facto de se querer despertar nas crianças o interesse pela leitura, bem como a possibilidade de sonharem com um mundo fantástico e mais feliz. Este sempre foi um dos grandes propósitos das intervenções “ensinar as crianças a tornarem-se leitores, para se sentirem felizes com um livro e não assustadas. Os livros não devem ser difíceis, devem ser engraçados, emocionantes, maravilhosos. E aprender a ser leitor confere uma vantagem fantástica” (Soares, 2016, p. 31).

### **3.2.2. A ARTICULAÇÃO DE SABERES COMO MATRIZ PEDAGÓGICA**

Refere-se também a realização de planificações com a articulação de saberes entre os dois ciclos 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico e das diferentes áreas. A articulação vertical e horizontal que constituem uma parte fundamental no ensino, razão pela qual irão ser apresentadas

algumas evidências do trabalho realizado. A primeira Unidade Didática foi realizada em grupo pedagógico: Denominar e Pandelavrear: um mundo para criar! A palavra *Denominar* resulta da junção de *denominador*, elemento presente no conteúdo Frações, e *mar*, tema presente, quer na obra literária “O Beijo da Palavrinha,” de Mia Couto, (Apêndice B) quer nos conteúdos de Estudo do Meio. A palavra *pandelavrear* decorre da união entre dois assuntos presentes, a *pandemia* e as *palavras*. A segunda Unidade Didática foi realizada individualmente e foi trabalhada a obra “O gato e o Escuro”, de Mia Couto, (Apêndice C) com as duas turmas. A Unidade Didática foi designada de Entre a Ousadia e a Prudência: a caminho da desconhecida, que resulta da junção de partes das palavras desconhecido com curiosidade. Efetivamente foi a curiosidade que permitiu superar o medo do desconhecido e avançar para uma nova realidade. A possibilidade de planificar com o mesmo tema, ou com a mesma obra para os dois ciclos de ensino e /ou para as diferentes áreas é uma experiência enriquecedora na medida em que permite pensar em termos de articulação vertical e horizontal.

Destaca-se, ainda, uma atividade que foi planificada em grupo pedagógico e teve a duração de uma manhã no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta atividade foi pensada em função do trabalho autónomo dos alunos através do recurso à Web (Apêndice D). A aula foi preparada de modo a permitir que todo o trabalho realizado pelos alunos fosse feito no computador. Nos respetivos sites já constavam todos os passos e respetiva estrutura do trabalho de modo a que os alunos pudessem realizar a atividade.

Iniciou-se a aula com a apresentação do livro: “O Mundo num Segundo”. Questionou-se os alunos sobre o que para eles significa *o mundo num segundo*. Depois chamou-se a sua atenção para os pormenores da capa e foi explicado que deveriam estar muito atentos à leitura. A leitura da história foi realizada pelas três professoras em formação. Durante a leitura, os locais e as ilustrações do livro estavam a ser projetadas, bem como o som correspondente a cada situação representada na história. Realizada a leitura, procedeu-se à compreensão da mesma. No final da compreensão, foi explicado aos alunos o trabalho que iriam realizar na web: pesquisa da informação nas fontes selecionadas previamente.

No final, o trabalho realizado pelos diferentes grupos foi apresentado à turma. Os alunos desempenharam as tarefas e fizeram trabalhos diversificados. Eles “recorrem à informação disponível em fontes documentais físicas e digitais – na internet. Organizam a informação

recolhida de acordo com um plano, com vista à elaboração e à apresentação de um novo produto” (Martins et al., 2017, p. 19). Deste modo, os trabalhos apresentados proporcionaram à turma um momento de partilha muito produtivo e interessante. A restante turma que estava a assistir às apresentações, no final, fazia uma apreciação do trabalho. No geral, todos diziam ter gostado, que o trabalho estava muito bonito e que gostavam de terem sido eles a realizar essa tarefa. Este aspeto levou-nos a concluir que teria sido mais interessante se todos os alunos passassem pelas diferentes tarefas. Mas, para isso, teríamos que ter mais tempo ou menos tarefas e ou atividades mais curtas, que demorassem menos tempo a realizar.

Considera-se que as atividades propostas para esta manhã, que envolveram o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões, permitiram alcançar os resultados pretendidos. Os alunos aprenderam não só os conteúdos pensados para as tarefas, como também desenvolveram competências tecnológicas de pesquisa, de seleção e organização da informação. Desenvolveram ainda competências de trabalho autónomo e trabalho com os pares. Tiveram que saber tomar decisões na escolha de imagens, por exemplo, na organização e construção da apresentação. “Os alunos observam, analisam e discutem ideias, processos ou produtos centrando-se em evidências. Usam critérios para apreciar essas ideias, processos ou produtos, construindo argumentos para fundamentação da tomada de posição” (Martins et. al, 2017, p. 21). Nas apresentações, os alunos desenvolveram competências de linguagem verbal e corporal, bem como na seleção de imagens desenvolveram a estética, o gosto e a capacidade de decidir. “Os alunos percebem o valor estético das experimentações e criações de intencionalidades artísticas e tecnológicas, mobilizando técnicas e recursos de acordo com diferentes finalidades e contextos socioculturais” (Martins et al., 2017, p. 25).

Quando no final se lhes perguntou: afinal, quanto tempo o tempo tem? Houve respostas como: o tempo que precisar; o tempo é infinito, entre outras. Esta foi uma atividade desafiante quer para os alunos, quer para as professoras em formação, visto que a aula estava estruturada tendo por base a recolha de informação na internet. Nesta perspetiva, o papel do professor será sempre possibilitar a todas as crianças a realização de aprendizagens independentemente dos recursos que utiliza.

Não podendo deixar de se destacar a atividade de criação de novas palavras, a próxima reflexão versa sobre estas aulas. Esta temática foi desenvolvida nas aulas de português com a turma do 4.º ano e com a turma do 6.º ano.

A Unidade Didática que foi designada por “Entre a Ousadia e a Prudência: a caminho da desconhecida” (Apêndice C) foi desenvolvida em todas as áreas e nos dois ciclos com um tema comum. Assim, ocupou um dia no 1.º Ciclo do Ensino Básico e, no âmbito da disciplina de Português, foi trabalhada a obra “O Gato e o Escuro”, de Mia Couto, percorrendo os domínios da Leitura, da Gramática e da Escrita. O objetivo de analisar esta obra surgiu da vontade de trabalhar com os alunos a criatividade literária e linguística que o autor explora na mesma. Assim, a obra serviu de mote para despertar nos alunos a curiosidade e a criatividade na criação de novas palavras.

Iniciou-se a aula com a apresentação da obra usando as ilustrações do livro a partir das quais os alunos teriam que chegar ao título. E, para facilitar essa descoberta, foram formuladas algumas questões orientadoras. De seguida, procedeu-se à leitura da obra com a respetiva atribuição das falas das personagens. A leitura foi realizada com a participação de todos os alunos, sendo que cada um lia um parágrafo, previamente definido.

No final da leitura, fez-se a compreensão da história e para o efeito foram feitas algumas questões que permitiram chegar a uma melhor compreensão da mesma. Depois, os alunos foram desafiados a encontrar no texto palavras que nunca tinham ouvido. E disseram palavras como “pirilampiscavam”, “tiquetaqueava” e fez-se registo no quadro. Foi-lhes perguntado se conseguiam chegar ao significado dessas palavras. Alguns alunos arriscaram dizendo que pirilampiscavam vem de pirilampo, então deve brilhar. A palavra tiquetaque associaram ao relógio e foi-lhes pedido para verificarem se no texto a palavra estava associada ao tique taque do relógio. Depois de verificarem no texto, os alunos perceberam que o tiquetaquear estava associado ao coração e acrescentaram que o coração estava a bater muito rápido porque o gato se tinha portado mal, ou seja, perceberam o significado da palavra tiquetaquear naquele contexto.

De seguida, foi escrita no quadro a palavra “noitidão” e a partir dela explicou-se o processo irregular a amálgama. Foi-lhes explicado que a palavra noitidão surge da união de parte da

palavra noite com parte da palavra escuridão (este momento foi demonstrado no quadro). Os alunos perceberam o processo e criaram uma nova palavra. Para o efeito foi-lhes dado a escolher um par de palavras através das quais iriam criar a nova palavra. Depois, atribuíram e registaram as características que essa nova palavra lhes fazia lembrar. Mais uma vez este momento foi demonstrado através dum exemplo para que todos os alunos conseguissem acompanhar. Todos os alunos conseguiram criar a nova palavra e a maioria conseguiu-o sem grandes dificuldades. Fizeram ainda uma ilustração representativa da nova palavra com as características que tinham definido e, por fim, escreveram uma frase utilizando essa mesma palavra.

A realização da atividade de criação de novas palavras no 4.º ano difere da do 6.º ano na utilização da palavra no texto escrito. No 4.º ano, optou-se por pedir aos alunos que escrevessem apenas uma frase utilizando a nova palavra e que expressassem, através da ilustração, o significado da nova palavra para cada um deles. As ilustrações foram pensadas de modo a que os alunos pudessem transmitir o significado da nova palavra, através do desenho, e a frase que acompanha a ilustração completa esse significado.

Na matemática foram trabalhados os diferentes ângulos e, através da compreensão dos mesmos, os alunos iriam construir um quadrante com o objetivo de aprenderem a usar o instrumento e conhecerem que este foi um facilitador na exploração do mar, nos Descobrimentos. Para a construção do quadrante foi dado a cada aluno um desenho de um quarto de círculo graduado e foi explicada passo a passo a sua construção.

Em Estudo do Meio, foi trabalhado o tema a eletricidade. Os alunos iriam perceber que a eletricidade tem uma faceta misteriosa. Começou-se com a audição da trovoadas - os sons do trovão. Foi-lhes perguntado o que é que o trovão tinha a ver com a eletricidade e fez-se breve referência a Benjamin Franklin, que estudou o fenómeno, permitindo desenvolver a eletricidade tal como a conhecemos. Depois da relação entre o passado e o presente no que respeita à existência da eletricidade e dos efeitos que esta teve e tem na vida das populações, foi realizada uma experiência da eletricidade estática. Os alunos rasgaram pedaços de papel e encheram um balão. Friccionaram o balão na roupa e depois aproximaram-no dos papéis e verificavam os resultados.

Através desta experiência verificou-se o espanto dos alunos ao constatarem que os papéis tinham colado ao balão. Assim, é essencial que o professor proporcione aos alunos momentos de descoberta e de aprendizagem através das experiências que realizam. Deste modo, cabe ao professor “criar situações problematizadoras que provoquem o raciocínio do aluno e resultem em aprendizagem satisfatória” (Leão, 1999, p. 201).

No final, concluímos o dia com a construção do gato preto da nossa história: “O gato e o escuro”. Os alunos com o cartão de suporte do rolo de papel higiênico (material reciclável) dobraram o rolo até obterem o formato do gato. Depois, pintaram o gato de preto, desenharam os olhos com cartolina amarela e fizeram a cauda do gato. A construção do gato foi acompanhada com um vídeo explicativo que mostra passo a passo todo o processo de criação.

Conclui-se afirmando que todas as opções pedagógicas e didáticas tomadas tinham como objetivo valorizar a aprendizagem através do diálogo, dos conhecimentos prévios dos alunos, da observação e experimentação de forma a permitir que todas as atividades realizadas se traduzissem em aprendizagens significativas para todos os alunos.

### **3.2.3. O ENSINO DA HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL**

No contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico na turma do 5.º ano em História e Geografia de Portugal, foi-nos dada a possibilidade de explorar diferentes fontes: históricas, manuscritos, iconográficas, entre outras. Este contato mais direto com documentos da realidade histórica pode motivar o professor no trabalho prévio e rigoroso de seleção das fontes a explorar. Cabe ao professor saber qual o recurso a utilizar, em sala de aula, de modo a permitir que o aluno realize aprendizagens através da observação desse recurso. “A necessidade de refletir sobre os recursos e materiais tendo em conta a sua adequação aos contextos escolares torna-se ainda mais pertinente quando se defende a flexibilidade dos currículos” (Félix, 1998, p. 51). Deste modo, todos os recursos utilizados em contexto de sala de aula foram previamente selecionados tendo em conta a potencialidade dos mesmos e a finalidade de despertar interesse nos alunos.

Durante o estágio, foram trabalhados diferentes temas: *A conquista Romana na Península Ibérica, As Invasões Bárbaras na Península Ibérica e o Reino dos Visigodos, Atividades Económicas nos Séculos XIII e XIV, A Guerra dos Cem Anos e as Guerras Fernandinas, os problemas de Sucessão ao Trono, o Pioneirismo Português na Expansão e a Conquista de Ceuta.*

Destas aulas serão destacadas apenas: *os problemas de Sucessão ao Trono* (Apêndice E) e a aula que integra a Unidade Didática: a Caminho da Desconhecida na qual se aborda o tema do desconhecido: *Portugal Pioneiro na Expansão Europeia* (Apêndice F) e ainda *A Conquista de Ceuta* (Apêndice G) por se tratar do mesmo tema: Os Descobrimentos.

O tema *Os Problemas de Sucessão ao Trono* distribuiu-se por duas aulas. Assim, a primeira foi iniciada com o preenchimento de palavras cruzadas que permitiu fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a Crise do século XIV. Foram analisados o *Tratado de Salvaterra de Magos* e a descendência do rei D. Pedro para que os alunos percebessem quem teria direito ao trono caso D. Fernando morresse sem deixar um filho varão. Para os alunos perceberem melhor a crise de sucessão, foi “imprescindível a cronologia para promover o situar, nas suas relações mútuas, em realidades significativas. Os alunos poderão aprender a sucessão e encadeamento dos acontecimentos, mas também as permanências e as mudanças, numa História em que a perspetiva diacrónica não significa esquecer a perspetiva sincrónica” (Félix, 1998, p. 63).

O objetivo da segunda aula seria mostrar aos alunos o desagrado da população portuguesa e, para o efeito, foi projetada uma imagem representativa das revoltas do povo em Lisboa. Foi proposta aos alunos uma breve dramatização da conspiração levantada para atrair a população ao palácio da Regente: dramatização criada pela formanda. Os alunos representaram a reunião dos nobres: Álvaro Pais, Nuno Álvares Pereira, Rui Pereira e o Mestre de Avis. Esta encenação tinha como objetivo levá-los a perceber a conspiração instalada na decisão de matar o conde Andeiro. No final da encenação, procedeu-se à leitura da crónica de D. João I, de Fernão Lopes, que relata essa falsa notícia e a façanha que tiveram para chamar todo o povo à praça e aos aposentos da regente. Fez-se referência à fuga da rainha para Santarém e que esta pediu ajuda a D. João I rei de Castela. Como síntese foi feito um esquema

dos apoiantes da D. Beatriz e os apoiantes do Mestre de Avis. E com a ajuda do mapa de Portugal os alunos perceberam melhor as povoações que apoiavam quer um quer outro.

Nestas aulas foram privilegiados os momentos de interação com os alunos através do diálogo e eles colaboraram e responderam às questões que lhes eram colocadas. Os recursos utilizados foram pensados de modo a permitir a compreensão dos diferentes acontecimentos de forma lógica e a concentração de aprendizagens.

O tema: *Portugal pioneiro na Expansão Europeia* engloba a Unidade Didática: *Entre a Ousadia e a Prudência: a caminho da desconhecida* tratado em duas aulas (Apêndice F).

A aula foi iniciada com uma representação do mar tenebroso e foi perguntado aos alunos o que viam na imagem e por que razão seria perigoso atravessar o oceano. Foi-lhes ainda mostrada uma imagem representativa de seres imaginários. Depois, os alunos observaram um mapa com o objetivo de perceberem que os ventos contrários e as correntes marítimas é que interferiam nas navegações e não os “monstros marinhos.” Foi observado o Mapa-Mundo com destaque para a parte do mundo já conhecida pelos europeus, no século XV. O mapa foi aproveitado para que os alunos pudessem identificar a posição e orientação de Portugal. Foram ainda referidos os instrumentos de navegação (bússola, astrolábio e carta náutica) e as técnicas usadas nas caravelas - bolinar. Destaca-se a intervenção de um aluno que referiu que conhecia a bússola porque tinha construído uma quando se encontrava no 4.º ano e foi-lhe dada a possibilidade de explicar à turma a sua construção e utilidade.

A exposição dos conceitos foi feita de forma clara e com linguagem adequada à faixa etária. O tempo das atividades pensadas para a aula foi conseguido e a turma participou bastante. Ordenadamente, os alunos levantavam o braço para falar e respondiam quando lhes eram colocadas questões. Os recursos que foram utilizados como, mapas e imagens, foram pensados de modo a permitir que os alunos realizassem aprendizagens. “O aluno constrói os seus conhecimentos mediante interações entre os que já possui e os novos” (Félix, 1998, p. 44). A aula estava focada nos alunos e, para isso, foram valorizadas questões que permitiam que fossem eles a chegar às respostas e, assim, construíssem o conhecimento.

Na segunda aula, destacou-se a imagem representativa dos grupos sociais: Clero, Nobreza e Povo, destacando a imagem do Infante D. Henrique. Visualizou-se um vídeo sobre as

motivações que levaram os portugueses a aventurarem-se na empreitada dos Descobrimentos. Fez-se uma síntese, no quadro, sobre os motivos e interesses de cada grupo social na expansão portuguesa, bem como das condições de Portugal que permitiram a expansão.

No final, responderam a questões de síntese através de um jogo na plataforma Quizziz. O jogo abrangia questões sobre o mundo desconhecido, as técnicas e instrumentos náuticos, os motivos e as condições que permitiram aos portugueses avançar na aventura dos Descobrimentos. Os alunos participaram bastante nos diferentes momentos da aula, tornando-a mais interventiva e dinâmica.

A aula seguinte tratou o tema: *A conquista de Ceuta* (Apêndice G). A aula foi iniciada com a projeção do painel de azulejos da Estação de São Bento. Foi explicada à turma que a Estação de São Bento fica no Porto junto aos Aliados. Foi-lhes pedido que observassem a imagem e descobrissem quem estava representado nela.

A turma respondeu que era o Infante D. Henrique. A pergunta seguinte era o que estaria o Infante D. Henrique a fazer no Porto? Qual a sua relação com o Porto? Alguns alunos perguntaram: então Ceuta é no Porto? O objetivo seria descobrir a importância da Conquista de Ceuta para a cidade do Porto. Os alunos fizeram a leitura dos documentos presentes no manual e foram salientadas algumas informações através do registo. Fez-se a projeção do mapa com as rotas comerciais e os produtos que chegavam a Ceuta. Visualizaram um vídeo sobre a importância que o Porto teve na Conquista de Ceuta: a construção de barcos (estaleiro) e a carne que deram para os marinheiros poderem levar na viagem e assim ficaram com as tripas (agora prato típico: tripas à moda do Porto). Viram ainda o mapa de Ceuta e o Estreito de Gibraltar. Aqui, fez-se referência ao mito de Hércules que, segundo a lenda, separou estes dois continentes. Destacou-se a importância dos mares e oceanos para a circulação de bens e de pessoas. A parte final da aula foi dedicada à visualização de fotografias de Ceuta.

Os alunos perceberam a importância da cidade de Ceuta como centro de comércio e quais as pretensões de Portugal ao conquistar esta cidade. A relação da cidade do Porto com a cidade de Ceuta foi evidenciada e os alunos gostaram de ver que a cidade do Porto teve importância neste acontecimento e que se destacou pela sua generosidade (o facto de darem a carne).

Também ficaram a saber onde se situam geograficamente as cidades de Ceuta e Gibraltar e que territórios políticos integram. Os alunos ficaram muito curiosos e com vontade de visitar Ceuta. Partilharam os seus conhecimentos e contribuíram para tornar a aula mais rica.

A aula baseou-se no diálogo e a turma envolveu-se dando respostas pertinentes e curiosas. Também acharam curioso o facto de a lenda de Hércules falar no afastamento dos continentes e repararam (no mapa) na semelhança com a realidade porque, olhando para a forma das margens e se as juntassem se colariam como um puzzle. A opção da relação de Ceuta com a cidade do Porto permitiu estabelecer ligação entre o passado e o presente, de modo a permitir que os alunos percebessem que a história não é algo desligado do presente.

### **3.2.4. O ENSINO DO PORTUGUÊS NO 2.º CEB**

Na turma do 6.º ano na disciplina de Português foram percorridos os diferentes domínios: Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática. Deste modo, foram trabalhadas, com a turma, diferentes obras literárias: “A Princesa e a Ervilha”, de Hans Christian Andersen, “As Crónicas de Nárnia: O Leão, a Feiticeira e o Guarda Roupa”, de C. S. Lewis, “Ulisses”, de Maria Alberta Menéres, “O Limpa-Palavras e outros poemas”, de Álvaro Magalhães, “Os Piratas”, de Manuel António Pina, “O Pedro Alecrim”, de António Mota, “O Gato e o Escuro”, de Mia Couto e “A Canção de Leonoreta”, de Eugénio de Andrade. Estas aulas foram pensadas com o intuito de despertar nos alunos o gosto pela Leitura e pela Escrita. Para esse fim, foram preparadas atividades de Leitura, onde foi predominante a leitura conjunta, dando oportunidade a que todos os alunos participassem na mesma. Outro aspeto importante foi a escrita colaborativa e individual de textos, bem como a partilha dos mesmos.

No domínio da gramática foi trabalhada essencialmente a morfologia dando destaque à formação de palavras - derivação, composição, onomatopeias e amálgamas. Esta abordagem prende-se com o trabalho de investigação apresentado no capítulo 4: a criação de novas palavras.

Feita esta apresentação, de seguida, destacam-se algumas aulas: a atividade de escrita tendo por base a obra As Crónicas de Nárnia: “O Leão, a Feiticeira e o Guarda Roupa” (Apêndice H)

a partir da qual os alunos foram desafiados a escrever um texto descritivo de modo a dar continuidade à história.

A aula começou com a apresentação e contextualização do livro e de seguida os alunos fixaram-se na personagem Lucy quando descobre a sala vazia apenas com um guarda-roupa. Para isso, foi projetada uma imagem representativa de Lucy a abrir este móvel e o desafio seria que cada um se colocasse no lugar da menina e escrevesse aquilo que iria encontrar para lá do guarda-roupa. Foi-lhes explicado que iriam escrever um pequeno texto narrativo, que tinha de conter diálogo e descrição com o máximo de três parágrafos. No final da escrita, procedeu-se à partilha dos textos e à visualização do trailer do filme *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa* das crónicas de Nárnia.

De seguida, destaca-se a aula que foi preparada em grupo pedagógico a partir do poema: “O Limpa-Palavras”, de Álvaro Magalhães. Estas aulas foram lecionadas em contexto de ensino a distância. A aula aqui destacada tem como domínio a Escrita com o tema: (Re)limpo palavras (Apêndice I). Os alunos, depois da leitura e compreensão do poema, foram desafiados a escrever uma estrofe com as características do poema original. Para o efeito foram atribuídas três palavras a cada grupo de trabalho a serem utilizadas na estrofe, teriam, ainda, de usar uma comparação e a atribuição de características do objeto à palavra.

Iniciou-se a aula destacando o verso do poema: “Quase todas as palavras precisam de ser limpas e acariciadas.” Foi pedido a um aluno para ler. A opção de iniciar a aula com a leitura dos versos do poema tinha como objetivo introduzir os alunos na atividade seguinte. Foram projetados os quatro primeiros versos da terceira estrofe do poema e foi pedido a um aluno para ler. A partir destes versos, e em diálogo com a turma, foi trabalhada a estrutura da estrofe e a exploração do significado das palavras. Foi feito o trabalho de atribuir valor e significado às palavras, à semelhança do sujeito poético, que atribui características do objeto à palavra. Este trabalho foi feito a partir dos exemplos dos versos que estavam projetados. “A palavra pedra pesa como uma pedra.” A pedra é que pesa. A rosa (flor) tem perfume, entre outros.

A segunda aula foi dedicada à atividade de escrita *à maneira de*. Esta atividade foi realizada em grupos de trabalho e em salas virtuais criadas para o efeito. Começou-se com a leitura dos versos: “Recolho-as à noite, por todo o lado. Trato delas durante o dia”. A atividade consistiu na recolha das palavras e saber tratar delas para a escrita *à maneira de*. Foram recordados os

passos que deveriam prestar à elaboração da estrofe: estrutura dos quatro versos da terceira estrofe do poema; foram atribuídas as três palavras a cada grupo de trabalho; teria de ter uma comparação e a atribuição da característica do objeto à palavra. E foi-lhes dado um exemplo. De seguida, foram enviados os links das salas de modo a que cada grupo pudesse realizar a tarefa.

Destaca-se a importância do grupo pedagógico que nesta aula de ensino a distância foi uma ajuda preciosa. Uma vez que estávamos a trabalhar em salas virtuais, tínhamos que acompanhar os grupos todos, o que não é tarefa fácil para uma só pessoa. Claro que, estando na sala de aula, este tipo de atividade de escrita teria sido diferente. Mas o importante é aprendermos em todos os contextos e, realmente, esta Unidade Didática tornou-se uma mais-valia uma vez que foi trabalhada em grupo pedagógico. Nesta tarefa, os alunos conseguiram realizar a atividade de escrita e mostraram-se muito empenhados durante a mesma respeitando as opiniões dos colegas, uma vez que estavam a construir um poema coletivo. “A interação que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” (Barbeiro, & Pereira, 2007, p. 10).

Serão, por fim, destacadas as reflexões que compõem as aulas dedicadas à criação de novas palavras trabalhada com a turma do 6.º ano, que englobam o projeto de intervenção.

A aula de português no 6.º ano iniciou-se com a apresentação da obra e projetou-se a capa do livro: “O gato e o Escuro” de Mia Couto (Apêndice J). Foi pedido aos alunos que a observassem prestando atenção aos pormenores e ao título do livro enquanto era lida a parte inicial da obra. Depois, foram feitas algumas questões relacionadas com a observação da capa do livro. Procedeu-se à leitura da obra e distribuiu-se, pelos alunos, as falas das personagens de acordo com a organização que tinha sido feita da mesma. A leitura da obra estava repartida em seis partes, no final das quais foram feitas algumas questões que permitiam a compreensão do texto. Depois de compreendida a história, fez-se referência às novas palavras ou diferentes que aparecem ao longo da obra. Os alunos referiram as palavras “tiquetaqueava” e “despersianar” e fez-se o registo no quadro.

Antes de iniciar a atividade de criação de novas palavras foi feita, com os alunos, uma breve revisão dos processos de derivação e composição e ainda dos processos irregulares a

amalgama. A explicação destes processos foi acompanhada com exemplos de cada um deles e com o registo no quadro e no caderno.

No final deste exercício de revisão, foi pedido aos alunos que voltassem ao texto e se concentrassem no excerto selecionado previamente. Foi explicado que os alunos teriam de retirar seis palavras simples desse excerto; com essas palavras simples teriam que criar novas palavras através do processo de derivação; e teriam que escolher duas dessas palavras e com elas criarem uma nova palavra utilizando a amalgama. Optou-se por realizar com os alunos este trabalho experimental de modo a prepará-los para a atividade de criação de palavras a partir de duas palavras atribuídas a cada aluno.

De seguida, distribuiu-se a cada aluno um par de palavras com as quais teriam que criar dois novos vocábulos: um utilizando a *derivação* e outra a *amalgama*. Depois de os neologismos estarem formados, cada aluno foi desafiado a identificar três características que a nova palavra amalgamada permitisse evocar. Para que os alunos percebessem melhor registou-se no quadro a palavra *noitidão* (noite e escuridão) e em conjunto atribuíram-se características a essa palavra: noite escura, noite muito grande, medo.

Os alunos ao construírem a nova palavra através do processo irregular amalgama e ao atribuírem um significado a essa mesma palavra estão a realizar uma “fusão a nível formal ao juntar dois radicais lexicais numa mesma palavra e uma fusão semântica riquíssima, uma vez que, além dos sentidos que cada um dos vocábulos amalgamados transporta, se juntam todos os sentidos metafóricos transportados pelo confronto contextual” (Coimbra & Nunes, 2007, p. 1173). Identificadas as características relativas à nova palavra, os alunos escreveram um pequeno texto descritivo, no qual teriam que incluir a palavra criada por derivação, a palavra criada por amalgama e as características.

A aula seguinte foi planificada com o objetivo de desenvolver a criatividade lexical, tendo como atividade a criação de novas palavras partindo do poema: “Canção de Leonoreta” de Eugénio de Andrade (Apêndice K) Esta aula foi realizada apenas com os alunos da turma do 6.º ano na disciplina de Português. O objetivo seria partir da leitura e compreensão do poema e através deste os alunos escolherem uma pessoa especial e um elemento da natureza associado a essa pessoa. Depois de atribuírem características do elemento da natureza que lhe

fizesse lembrar a pessoa especial, teriam de criar a nova palavra com a junção das duas palavras.

Começou-se a aula com a audição do poema: “Canção de Leonoreta”. Foi-lhes pedido que estivessem muito atentos à declamação do poema. No final da audição foram feitas algumas questões, de modo a permitir que os alunos percebessem que o poema estava estruturado em forma de diálogo. Assim, foi-lhes perguntado qual o tom de voz do sujeito poético na última estrofe e qual a razão de isso acontecer. Neste momento, os alunos tiveram, novamente, acesso à audição do poema. Aqui, houve respostas como: voz de tristeza; a Leonoreta não o quis levar com ela; o sujeito poético tinha medo de ficar sozinho, entre outras.

De seguida, procedeu-se à leitura do poema com a participação de todos os alunos. Depois de definir os grupos e de distribuídas as estrofes a cada grupo, foi-lhes dado algum tempo para o ensaio da leitura do poema individualmente. Os alunos conseguem ler com expressividade e com ritmo, sem se atropelarem. Depois, foram feitas algumas questões de modo a permitir a compreensão do poema. Um dos objetivos na compreensão do poema seria que os alunos soubessem identificar os elementos da natureza presentes no mesmo. Esta opção prende-se com a atividade de criação da nova palavra, em que cada aluno teria de atribuir características do elemento da natureza à pessoa especial.

Realizada a compreensão do poema, os alunos foram desafiados a criar a nova palavra usando a amálgama. Para o efeito, os alunos, teriam que juntar partes da palavra (o nome da pessoa especial com o nome do elemento da natureza que atribuíram à pessoa especial). Estes passos foram realizados com a demonstração através de um exemplo e cada aluno realizava o mesmo processo com a sua pessoa especial registando no caderno diário. Esta opção foi tomada de modo a permitir que todos os alunos conseguissem acompanhar o processo que lhes permitia criar a nova palavra.

Depois da palavra criada, foi pedido aos alunos que redigissem um pequeno texto descritivo (máximo cinco linhas) e fez-se o registo no quadro dos elementos que o texto teria que conter: a nova palavra; o elemento da natureza selecionado bem como as características do elemento da natureza associados à pessoa especial e uma comparação.

Esta temática de criação de novas palavras partindo de uma pessoa especial para cada aluno, à semelhança do sujeito poético, despertou neles um interesse maior, bem como o cuidado em pensar na pessoa especial e atribuir-lhe elementos da natureza que a caracterizavam. Será de realçar que o facto de cada um ter pensado numa pessoa especial foi motivo para o despertar da criatividade aquando da criação da nova palavra, uma vez que essa nova palavra era fruto da amizade e do carinho que cada um dedica à pessoa especial.

Ao refletir sobre a atividade de criação de novas palavras, conclui-se que as crianças conseguem ser muito criativas, pelo que os professores devem apostar no desenvolvimento desta competência. Dando-lhes as ferramentas certas as crianças tornam-se capazes de inventar, de criar e de realizar operações complexas. Tal acontece na formação de palavras em que “as inovações lexicais são produtos de dois processos linguísticos: a chamada “amalgama”, que é combinação aleatória de partes de palavras do português padrão, e as combinações de prefixos e sufixos com novas bases lexicais que originam palavras inexistentes na norma da língua portuguesa” (Petrov, 2006, p. 79).

Com esta atividade percebeu-se que os professores devem acreditar no potencial que as crianças têm e permitir que se expressem, dando-lhes voz. Por outro lado, percebeu-se que, nestes momentos de criação, as crianças estavam felizes como resultado do entusiasmo provocado quer durante o processo de criação da palavra, quer no uso que lhe davam ao construírem um texto descritivo.

A atividade de criação de novas palavras tinha o objetivo de os alunos perceberem que “a riqueza criativa destes vocábulos “brincriados” consegue condensar vários sentidos e reenviar para outras realidades, ganhando um forte valor expressivo e figurado” (Coimbra & Nunes, 2007, p. 1465). Assim, torna-se vantajoso para a criança que o professor dos primeiros níveis de ensino proporcione, em sala de aula, momentos em que descubram o potencial das palavras e explorem essa mesma potencialidade no uso dos processos de formação de palavras.

Inicialmente, perante a atividade de criação de novas palavras, não se sabia como esta se iria desenrolar, quais as dúvidas que iriam aparecer e como solucionar essas dúvidas. No momento da atividade, percebeu-se que os alunos, no geral, conseguiram criar as novas palavras sem grandes dificuldades e manifestaram-se satisfeitos durante a realização da

mesma. Deste modo, afirma-se que os alunos perceberam a dinâmica de criação de novas palavras e sentiu-se que estavam entusiasmados e tranquilos a *brincar* com as palavras na criação da sua nova palavra. Tanto os alunos do 4.º ano como os alunos do 6.º ano se envolveram bastante na atividade inventando palavras com significado.

### 3.3. SÍNTESE DE CAPÍTULO

Durante o percurso realizado ao longo do estágio as reflexões pós ação foram fulcrais para todo o processo de aprendizagem. Pensar sobre a ação permite ao professor em formação aprender a pensar sobre as suas práticas e a partir delas reformular os passos metodológicos de modo a proporcionar aos alunos um conhecimento mais sólido e significativo. “A construção de narrativas e a sua leitura, análise e discussão, em contextos de formação inicial e contínua, encerram potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (Reis, 2008, p. 20). As etapas de observação e de reflexão são fundamentais para o progresso do professor, uma vez que constituem dimensões reconstrutivas da ação e permitem que as opções didáticas sejam cada vez mais construtivas. Destaca-se o facto de todas as aulas passarem pelo processo de reflexão, procurando-se explicitar tudo aquilo que se fez. Acresce que, nas aulas observadas pelos professores supervisores, este trabalho foi feito em conjunto com o(s) professor(es), o que se tornou numa mais-valia. Efetivamente, a reflexão é mais produtiva feita em conjunto porque permite ver a aula em todas as suas facetas, sendo que os aspetos apontados pelos professores contribuem para o melhoramento das aulas posteriores, uma vez que o conhecimento e a experiência destes se traduz em aprendizagem para os professores em formação. “Os professores em início de carreira podem começar o processo de se tornarem professores eficazes, aprendendo a utilizar um conjunto de conhecimentos sobre o acto de ensinar, a acumular sabedoria da prática, e a reflectir sobre as suas experiências” (Arends, 2006, p. 4).

Deste modo, todas as reflexões pós-ação contribuíram para o crescimento pessoal e profissional da formanda. Todas elas mostraram que a “possibilidade de evolução no

conhecimento de cada um dos atores só é verificável quando no discurso escrito há intencionalidade de partilha de ideias, sentimentos e perspetivas sobre as práticas observadas” (Ribeiro, & Moreira, 2007, p. 46). Acresce ainda que todo o processo de planificação foi concretizado de modo a permitir que a ação mobilizasse “todo o tipo de saber prévio que possui transformando-o em fundamento do agir informado” (Roldão, 2008, p. 182), concretizando as intenções educativas.

É de referir, ainda, alguns aspetos em que se considera ter havido evolução durante o tempo de estágio. Um deles é o facto de, progressivamente, estar mais à vontade com os alunos das diferentes turmas, bem como dos próprios temas, e esse aspeto refletiu-se nas aulas lecionadas, posteriormente. A experiência vai-se conquistando. E só evolui quem aceita e quer aprender a fazer melhor. O trabalho do professor é tornar-se “progressivamente mais competente mediante a atenção prestada ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas” (Arends, 2006, p. 28).

Nesta perspetiva, reconhece-se que este caminho foi feito de aprendizagens, de dificuldades, desafios e conquistas e progressivamente foram ficando para trás os receios e inseguranças que condicionam o progresso. Refere-se, ainda, que este ano letivo teve a particularidade de exigir das formandas uma adaptação nas planificações das aulas lecionadas *online* através do *Google meet* devido à Covid19. Em relação às aulas dadas em ensino a distância, reconhece-se que foram desenvolvidas competências tecnológicas até então não trabalhadas, embora se dominasse o básico das tecnologias de informação e comunicação. Considera-se que neste modelo, as aulas não são tão interativas, uma vez que a ausência do contacto físico com os alunos pode prejudicar as aprendizagens dos mesmos.

E, fazendo uma retrospectiva de todo o caminho percorrido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, pode-se afirmar que este percurso foi feito tendo como foco as seguintes palavras: partilhar, refletir e aprender.

O seguinte capítulo dedica-se ao projeto de investigação: da produtividade morfológica à criatividade linguística – um percurso formativo de magia, em que será demonstrada a atividade de criação de novas palavras. Para o efeito, procedeu-se a uma breve pesquisa sobre a história da língua por se considerar um conhecimento fundamental para a compreensão das palavras.

## **4. DA PRODUTIVIDADE MORFOLÓGICA À CRIATIVIDADE LINGUÍSTICA – INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO**

*Florinda – disse o Rapaz de bronze - vou-te ensinar um grande segredo: quando tu vires uma coisa acredita nela, mesmo que todos digam que não é verdade.*  
Andresen, 1996

O percurso de aprendizagem envolveu as atividades de estágio, mas também a concretização de um projeto de investigação realizado em contexto de Prática de Ensino Supervisionada e tendo como objetivo verificar até que ponto a instituição de uma dinâmica pedagógica de *criação de novas palavras* pode contribuir para melhorar as competências de escrita dos alunos e, desta forma, motivá-los para a produção compositiva.

Neste capítulo, destaca-se a motivação e pertinência desta temática, procedendo-se a uma breve história da língua focada na inovação lexical, por se considerar que a dimensão histórica é fundamental para a compreensão dos conceitos. Faz-se uma reflexão sobre a influência da criatividade na produção escrita e, de seguida, será dado destaque ao trabalho realizado com os alunos e à criatividade dos mesmos na criação da nova palavra, seguida da síntese de capítulo.

### **4.1. MOTIVAÇÃO, QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS DO ESTUDO**

Apresenta-se de seguida a motivação e a relevância deste estudo, bem como a questão de partida e os objetivos a atingir nesta intervenção.

O interesse pela temática de criação de novas palavras surgiu de forma difusa e em momentos diferentes. Um desses momentos foi o contacto com o “Desdicionário da Língua Portuguesa” (2018), de Luís Leal Miranda na Unidade Curricular Didática de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico, integrante deste Mestrado. É muito curiosa a forma humorística como o autor

atribui significados a palavras sem uma base etimológica identificável, inventadas pelo próprio ou recolhidas na gíria. A título exemplificativo, ficam algumas dessas palavras: “andorinhar<sup>17</sup>”, “astrolábia<sup>18</sup>”, “banquetite<sup>19</sup>”, “franfolho<sup>20</sup>”. Como é possível identificar percebe-se que a cada uma das palavras inventadas correspondem características próprias, atribuídas pelo seu autor, e um significado, embora seja viável reconhecer palavras próximas que existem nos usos convencionais e servem de ponto de partida para a atribuição desse significado. Daqui se deduz a importância da significação no processo de criação de novas palavras.

Outro momento que se destaca foi o contacto com alguns excertos de textos, nomeadamente: “O Livro do Deslembamento” (2020) de Ondjaki, “O destino das palavras” (2012) de Gonçalo M. Tavares e o “Desacordo Ortográfico” (2010) de Reginaldo Pujol Filho.

O próprio título *O Livro do Deslembamento* é apelativo e despertou curiosidade pelo facto de esta palavra não constar no dicionário, sendo, portanto, uma palavra inventada. *Deslemburar* é uma palavra que remete para o esquecimento, uma vez que o prefixo *des* que se antepõe à palavra já existente *lembrar* expressa uma ideia contrária a essa palavra. Nesta linha de pensamento, a palavra *deslembamento* pode remeter para a urgência de dar vida às palavras escrevendo-as, lendo-as e utilizando-as de forma criativa, permitindo, assim, que não caiam no esquecimento. Salienta-se, ainda, o facto de Ondjaki destacar nesta obra palavras como «iágua» que é comum encontrar no discurso oral da língua portuguesa “a mulher do Mogofores dizia «iágua» quando queria beber água” (Ondjaki, 2020, p. 12), sendo aqui evocados processos fonológicos de acréscimo de sons às formas previamente existentes.

*O destino das palavras*, de Gonçalo M. Tavares, reforça precisamente o destino que damos às palavras. Podem ser palavras consideradas mortas, “paradinhas, quietas, mudas”, (Tavares, 2012, p. 1) ou então palavras que desaparecem do dicionário e que precisam de ser salvas, ou ainda palavras que se decide escolher, atribuir-lhes significado e com elas construir uma frase que faça sentido. Na opinião do autor, as palavras que se perdem do dicionário precisam de ser *salvas* sob pena de se perderem para sempre: “A passagem do rio utilizada também como tempo que passa e leva e afunda as coisas que ainda há momentos estavam à nossa frente,

---

<sup>17</sup> [v.] Trocar muitas vezes de casa.

<sup>18</sup> [s. f.] Capacidade de argumentação desenvolvida pelos portugueses a partir do século XV; sobrevive nos dias de hoje como “chico-espertice”.

<sup>19</sup> [s. f.] Receio de que a comida não seja suficiente para todos os convidados.

<sup>20</sup> [s. f.] Uma coisa sem nome, de forma indistinta, que só conseguimos identificar ao apontar e dizer: “É aquilo ali.”

bem vivas. Salvar palavras da água que engole e faz esquecer as coisas, eis o que é, em parte, abrir um dicionário” (Tavares, 2012, p. 1).

O “Desacordo Ortográfico” pretende chamar atenção da diversidade e pluralidade da língua portuguesa, bem como os diferentes significados que uma mesma palavra pode ter. “O livro quer mostrar a diferença da língua, justamente aquilo que o Acordo Ortográfico pretende esconder. Os contos querem, justamente, falar da pluralidade da Língua Portuguesa, de como uma mesma forma de escrever pode ser tão diferente” (Odelli, 2010, p. 1).

Outro momento importante foi o conhecimento do trabalho de Rúben A. no contexto de uma formação realizada durante a Feira do Livro do Porto. Nas várias sessões, a formadora salientou a vertente da criação de novas palavras que se encontra presente na obra do autor. No livro *O Mundo à Minha Procura*, encontramos exemplos desta dimensão na sua obra, alguns dos quais bem divertidos: “os irmãos [Cassels] – a quem os paroquianos das ilhas do Lordelo apelidavam também de Acásselos – distinguiam-se por um ser o Acásselo mais velho e o outro Acácio mesmo. E ainda dizem que não se enriquece a língua com neologismos!” (Ruben A, 2020, p. 22); “ao Porto eu ficaria ligado para sempre, como seria o caso de Londres anos mais tarde, teiaranhado pelo amor [...]” (Ruben A, 2020, p. 535). Aparentemente, Ruben A. descobriu na iliteracia dos seus interlocutores uma capacidade inventiva de palavras na forma como as adaptavam ao seu modo de falar.

Por isso, os aspetos da língua oral aparecerão ainda em vocábulos como, por exemplo: “À porta da quinta, o Sezé carpinteiro.” (Ruben A, 2020, p. 26). A palavra Sezé é a junção das abreviaturas dos nomes *senhor* e *José*, característica que ainda hoje se encontra no discurso oral, sobretudo a Norte do país. Efetivamente, o Português Europeu padrão apresenta um conjunto de dialetos de fácil diferenciação fonética, sendo os “que seguem a NORMA ou conjunto dos usos linguísticos das classes cultas da região Lisboa-Coimbra, e que distinguirão pela fala um natural da Galiza, um homem do Norte e um homem do Sul.” (Cunha & Cintra, 1984, p. 10). É bastante curiosa esta ousadia que mostra o escritor Ruben A. ao traduzir para a escrita os sons da fala, tal e qual ele ouvia as pessoas reproduzirem.

Os autores mencionados apresentam uma intencionalidade comum: reforçam a utilidade das palavras e a importância do uso que lhes damos. Salientam que estas podem ser reinventadas,

utilizadas com novos valores ou, até mesmo, inventadas. O interesse pela dinâmica de criação de novas palavras ganhou forma a partir do contacto com estas obras.

Aquando do início do estágio e em contexto de observação na turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi possível perceber algum desinteresse nos alunos pela redação de textos, em geral, quer se tratasse de uma redação solicitada pela professora seguindo determinados parâmetros orientadores, quer se tratasse de uma resposta desenvolvida a determinada questão de interpretação textual. Perante esta constatação, surgiu o interesse em trabalhar, nas aulas implementadas em contexto de estágio, a dimensão da escrita dinamizada através da criação de novas palavras.

Esta constatação não era nova, pois a mestranda já a havia percebido em contactos informais com crianças das mesmas idades noutros contextos ou mesmo no círculo familiar e, também, confirmado na partilha de experiências com outros professores. Em algumas crianças e adolescentes, a desmotivação chegava a provocar ansiedade, que levava a resistência em efetuar o trabalho de escrita, o que gerava ainda maior desinteresse e a conseqüente menor capacidade para o realizar com qualidade.

Nesta perspetiva, a questão que se coloca é: por que é que os(as) alunos(as) não gostam de escrever? Inúmeras serão as possibilidades de resposta e todas elas precisam de ser analisadas e refletidas tendo em vista a mudança. Fonseca, ressaltando o exagero inerente a qualquer generalização, afirma que os alunos “não aprendem a escrever pela razão simples de que, na escola, não se ensina a escrever.” (1994, p. 150). Certamente esta resposta não se aplica a todos os contextos nem a todas as escolas, mas deve levar o professor a refletir sobre o tempo que dedica ao trabalho de escrita e sobre o modo como o faz.

Uma das principais limitações inerentes à atividade de escrita será a falta de vocabulário amplo e diversificado que advém, claramente, do défice de leitura. Como se sabe, “crianças com um capital lexical reduzido não conseguem atribuir significado ao que lêem, pelo que a leitura é para elas um processo moroso e não compensador” (Colaço, Duarte & Gonçalves, 2011, p. 9). Para que a leitura seja produtiva, é fundamental que quem lê seja capaz não só de *articular os sons* como de compreender o que lê. Assim, o professor deve ponderar o tempo dedicado à leitura e à motivação para a mesma que é essencial para despertar o interesse dos aprendentes.

O desinteresse dos alunos afeta, muitas vezes, tanto a leitura quanto a produção escrita. Considera-se que a origem desta dupla desmotivação poderá estar na dificuldade que tais tarefas representam, quer pela já mencionada incompreensão lexical, quer por não ser fácil expressar em palavras e de modo organizado o que se pretende transmitir. Nesta lógica “o ensino-aprendizagem de uma actividade altamente codificada como é a escrita é um processo longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo, faseado.” (Fonseca, 1994, p. 150).

Assim, muitas vezes o texto escrito não produz resultados satisfatórios ao nível de outras conquistas. Por exemplo, na matemática a resolução de um cálculo difícil ou o encontrar da resposta a uma situação problemática produz um entusiasmo de descoberta que parece mais difícil de alcançar no contexto da aula de Português.

O interesse da mestranda pela plasticidade da língua, nas suas várias dimensões criativas, e a preocupação com o desinteresse dos alunos pela escrita motivaram esta investigação, que se traduz na seguinte questão de partida: De que forma o trabalho sistemático sobre o léxico, em particular sobre processos de formação de palavras, pode contribuir para motivar os alunos para escreverem e para melhorarem as suas competências de escrita?

A resposta a esta questão dialoga com quatro objetivos principais do estudo:

1. Caracterizar o conhecimento linguístico dos falantes nas suas principais dimensões.
2. Valorizar a criatividade lexical como eixo fundamental desse conhecimento linguístico, cruzando uma perspetiva sincrónica e uma perspetiva diacrónica.
3. Desenvolver atividades de promoção da criatividade lexical dos alunos.
4. Aplicar produtivamente essa criatividade ao desenvolvimento da motivação para a escrita e de competências de escrita.

Tendo em consideração a centralidade do conhecimento linguístico não só neste projeto de investigação, mas também nos propósitos subjacentes à atuação pedagógica do professor de Português, o primeiro objetivo foi desenvolvido ao longo de todo o capítulo 1, de forma a evidenciar essa mesma importância. Procurar-se-á, nas secções seguintes do capítulo 4, dar cumprimento aos restantes objetivos, sendo o segundo essencialmente explorado em 4.2. e os terceiro e quarto na apresentação do estudo.

## 4.2. BREVE HISTÓRIA DA LÍNGUA COM FOCO NA DIMENSÃO LEXICAL

*E, como os homens entre si são tão diferentes  
nas opiniões e nas imaginações, assim,  
exprimem por diversas maneiras seus conceitos,  
com invenções de palavras.*  
Buescu, 1983, in Leão

Depois da caracterização do conhecimento linguístico dos falantes feita no capítulo 1, retomam-se, agora, algumas ideias essenciais, no sentido de sublinhar a importância do conhecimento lexical para a proficiência dos alunos nas atividades de escrita.

Esse conhecimento é essencialmente sincrónico, mas encontra bases no passado da língua, que nesta secção será brevemente apresentado. A língua portuguesa surgiu dum processo de formação e modificação que a fez evoluir até ao que é hoje. O decurso da História, o domínio de uns povos sobre outros, a necessidade de alguns vocábulos e o desuso de outros compuseram o processo evolutivo que se procura resumir de seguida.

A base da língua portuguesa é o latim vulgar<sup>21</sup> difundido na Península Ibérica pelos soldados, colonos e funcionários romanos durante o processo de Romanização. Línguas célticas e pré-célticas (Ibero e Vasco)<sup>22</sup> já estavam enraizadas no território, mas foram suplantadas pelo latim, tendo deixado a sua marca em substratos, “isto é, marcas linguísticas e palavras dessas línguas primitivas” (Costa & Rocha, 2008, p. 21). Esta presença, a par da base latina, é bem visível na região noroeste da Península, correspondente à província romana da *Gallaecia*, que desde cedo mostrou ser uma unidade cultural construindo uma autonomia linguística, resistente às influências estrangeiras.

Após a queda do Império Romano do Ocidente, em 476 d.C., a presença de povos como os Alanos, os Suevos ou os Visigodos desencadeou “novas situações de bilinguismo. Foram, assim, introduzidos no latim vulgar superstratos – palavras que vão incorporar a língua principal, que a vão enriquecer, mas que não interferem na [sua] hegemonia e importância.” (Costa & Rocha, 2008, p. 22). A partir de 711, ocorre a influência da língua Árabe resultante

---

<sup>21</sup> É a língua falada com todas as suas variantes sociais e regionais.

<sup>22</sup> Influenciadas pelas dos povos que contactavam comercialmente com a península como Fenícios, Tartéssios e Cartagineses.

das invasões muçulmanas. Estas “afetaram marcadamente o desenvolvimento dos «romances» hispânicos, ou seja, daquelas línguas românicas que já não eram latim” (Costa & Rocha, 2008, p. 22). O árabe deixou também uma marca indelével na língua, tendo a Hispânia passado a viver “uma situação claramente diglósica, em que duas línguas se utilizam simultaneamente com objetivos diferentes: o «romance» era a língua da comunicação oral e o latim<sup>23</sup> era a língua escrita.” (Costa & Rocha, 2008, p. 23).

Um destes romances, as línguas “de Galiza e Portugal, as quais ambas eram, antigamente quase ãa mesma, nas palavras e nos ditongos e pronúnciação que as outras partes de Espanha não têm” (Buescu, 1983, in Leão, p. 219) foi adquirindo características próprias até chegar ao conhecido *galaico-português* que se considera ser a primeira fase do português. Existem exemplares de escrituras, pactos e outros documentos legais do século XIII redigidos em galaico português. O próprio rei D. Afonso II, em 1214, utiliza esta língua na elaboração do seu testamento.

No decurso do tempo, o galego e o português foram-se diferenciando como resultado, em grande parte, da evolução política das duas regiões. Efetivamente, Portugal irá assumir-se como um estado nação independente de Castela e, na construção da sua identidade, vai primar pela valorização cultural e política da língua. Assim, “polo xeral, o Galego é máis inovador, especialmente nos verbos, pois o português case sempre queda coa forma fonética máis etimolóxica” (Lorenzo, citado por Barros, 2003, p. 26). Esta maior elegância do português resultou “por em Portugal haver reis e corte que é a oficina onde os vocábulos se forjam e pulem e donde manam para os outros homens, o que nunca houve na Galiza” (Buescu, 1983, in Leão, p. 220) e pela construção literária que procura sempre a pureza original dos vocábulos. (cf. Lorenzo, *ibidem*). A mudança definitiva da corte para Lisboa operada por D. Afonso III contribuiu para o afastamento definitivo entre português e galego acentuando, no primeiro, a tonalidade moçárabe. O rei D. Dinis teve um papel decisivo nesta progressão com o uso sistemático do português como língua nos documentos oficiais da sua Chancelaria<sup>24</sup>. Assim, “pôs as leis em ordem e mandou fazer uma compilação delas e compôs muitas cousas

---

<sup>23</sup> O latim erudito, dos escritores, dos juristas e especialistas na língua.

<sup>24</sup> Esta decisão real veio na sequência duma prática bastante difundida no território de que é prova a diversa proveniência geográfica e social de documentos da época escritos em português.

em metro à imitação dos poetas proençais” (Buescu, 1983, in Leão, p. 220). A língua que era sobretudo parte da oralidade passa a ser também a da escrita.

A utilização escrita da língua deu origem ao chamado *português arcaico médio*. Nas primeiras décadas do século XV, ocorreram mudanças nos domínios fonológico e morfológico que aproximaram o português da sua configuração atual. Concluiu-se, assim, o ciclo de formação e elaboração da língua a que podemos chamar o *português arcaico*.

A chegada da modernidade, marcada pelo Renascimento, que primou pela recuperação da cultura clássica (greco-latina) e pela expansão ultramarina que abriu novos horizontes à ciência e à cultura, conduziu ao aparecimento do chamado *português moderno* que evolui ainda nos nossos dias. É, sobretudo, um período de alargamento e enriquecimento lexical resultante, em grande parte, do uso de novos vocábulos vindos de outros continentes, como resultado do encontro de culturas promovido pelos Descobrimentos: “Isto nos aconteceu a nós, que por as cousas que de novo se inventaram e por as conquistas e comércio que tivemos com outras gentes, nos vieram muitos vocábulos [...]” (Buescu, 1983, in Leão, p. 214). O que é realmente marcante, porém, é o facto de neste período a língua ter sido transportada para fora da Península Ibérica, para territórios extra europeus, “dando início ao processo de expansão que faria do português uma língua pluricêntrica, uma das mais faladas do mundo, com implantação significativa, ainda actualmente, em três continentes [...] que abarca oito variedades nacionais oficiais espalhadas pelo mundo e vários crioulos de base portuguesa” (Banza & Gonçalves, 2018, p. 37.38).

Entraram novos termos latinos por via culta, pela pena de escritores como Camões. Este e outros que se dedicaram à escrita, “Os humanistas vão contribuir para o desenvolvimento das línguas vernáculas em estreita relação com o vigoroso florescimento das literaturas nacionais” (Buescu, 1976, p. 10). O seu trabalho favoreceu a consagração do português falado, promovendo o enriquecimento lexical e semântico da língua com a garantia duma evolução respeitadora das suas bases: “Os grandes escritores e poetas contribuíram para a determinação do «bom uso» [...]” (Buescu, 1976, p. 10) e esse «bom uso» surge pela “necessidade de submeter a língua vulgar a regras precisas” (Buescu, 1976, p. 10).

A elaboração de gramáticas é outro fator decisivo na sistematização do português. Na antiguidade clássica, a gramática surgiu da necessidade de “dar nome às coisas – satisfação

de uma necessidade social e psicológica – teria sido a primeira função da linguagem” (Buescu, 1976, p. 9), segundo Platão. No renascer da cultura clássica, os humanistas portugueses escreveram as primeiras cartilhas e gramáticas: Fernão de Oliveira, a *Gramática da Língua Portuguesa* (1536), João de Barros, a *Cartinha para Aprender a Ler* e a *Gramática da Língua Portuguesa* (1540), Duarte Leão, a *Ortografia e Origem da Língua Portuguesa* (1606), são os pioneiros nesta arte. As gramáticas escritas em português são documentos metalinguísticos que inauguram o Português clássico e, além de exemplares da escrita em língua vernácula, comprovam a sua importância.

As vicissitudes da História marcaram, como não podia deixar de ser, rumos inesperados na evolução da língua. Desde o “acentuar do bilinguismo luso-castelhano e da influência espanhola sobre o português que por razões políticas e culturais era uma realidade já desde meados do séc. XV” (Banza & Gonçalves, 2018, p. 43) e, ainda o foi mais, durante o domínio filipino (1580 a 1640) ou a “diferenciação entre as variedades europeia e brasileira do português” (Banza & Gonçalves, 2018, p. 45) que se tornou mais significativa após a proclamação da independência do Brasil, em 1822. Ainda na sequência do processo de internacionalização iniciado no século XV, a língua portuguesa teve um papel de relevo como língua franca intermediária do comércio mundial de que é prova “o primeiro tratado negociado e assinado em 1833 na língua de Camões entre os Estados Unidos e Sião (Tailândia)” (Charpentier, 1992, p. 82). A migração de portugueses da Metrópole para as Províncias Ultramarinas ocorrida sobretudo nos séculos XIX e XX irá reforçar quer a presença da língua portuguesa nessas regiões quer o contacto desta com as línguas nativas (Kimbundu, em Angola; Tsonga, em Moçambique) e com Crioulos de base lexical portuguesa na Guiné, Cabo Verde ou S. Tomé e Príncipe. Além da inevitável mútua influência, ficam lançadas as raízes de literaturas de base portuguesa que, até ao presente, vêm moldando a língua no mundo.

Pode-se falar, hoje em dia, da existência do português contemporâneo para cuja estabilização o aumento da escolarização e a codificação gramatical muito contribuíram. Mantiveram-se as estruturas lexicais e gramaticais do português moderno dando menor ênfase à raiz greco latina e importaram-se estrangeirismos derivados, sobretudo, da evolução tecnológica (sobretudo nas áreas da ciência, da tecnologia e do espetáculo).

O processo de alargamento de um idioma com a entrada de novas palavras é algo que perdura ao longo dos séculos em que essa língua vive no uso dos seus falantes. Na história da língua portuguesa verifica-se esta dinâmica na “variedade de vocábulos de que cada dia se vão uns introduzindo e outros perdendo [...]” (Buescu, 1983, in Leão, p. 215). E de onde vem esta modulação? Essencialmente da “necessidade de verbalizar um novo conceito” (Silva, 2001, p. 422) ou expressar descobertas. São os significados novos resultantes de “causas linguísticas, históricas, sociais, psicológicas, influência estrangeira e necessidade de um novo nome” (Silva, 2001, p. 422) que favoreceram a introdução de palavras quer por via erudita quando os escritores as recolhem nos étimos latinos ou gregos ou as recriam para adornarem a sua escrita, quer pela via popular quando se assimilam no uso quotidiano, tantas vezes na sequência do contacto com outras línguas, povos e nações.

Os neologismos são aceites quando correspondem a uma necessidade de comunicação, quando são “palavras novas que o homem foi criando [...] em esforço de expressão e comunicação” (Cavacas & Gomes, 2004, p. 147). Esta necessidade contribui para o aumento do vocabulário bem como para a dinâmica da língua, mantendo-a viva. É uma diversidade que amplifica e enriquece. A própria língua portuguesa surgiu num contexto “onde a língua latina, casta e pura, que se falava [diversos povos e culturas] corromperam, adulterando os vocábulos, e mudando-os em outra forma e significado diferente e introduzindo outros de novo, de suas terras e de outras gentes que consigo trouxeram” (Buescu, 1983, in Leão, p. 221). Foi esta *corrupção* que permitiu que o latim clássico evoluísse até à diversidade das línguas vernáculas a que deu origem, sendo estas mais ricas em vocábulos.

As motivações da mudança semântica não as podemos, portanto, encontrar na própria língua, mas na necessidade que as pessoas têm de se exprimir e de comunicar. “São as inovações linguísticas as estratégias de que os falantes se podem servir para conseguirem ou aumentarem o seu sucesso comunicativo” (Croft, 2000, citado por Silva, 2001, p. 422). É a flexibilidade linguística que permite “ao falante adaptar a categoria a novas circunstâncias e nela integrá-las [...] permitindo-lhe interpretar novos factos através do conhecimento já existente (o centro prototípico da categoria) e, assim, evitar que aquela flexibilidade torne a categoria comunicativamente ineficiente” (Silva, 2001, p. 423). As *mudanças por inovação linguística* acontecem nos casos em que “a rede de associações de uma palavra ou ideia influencia o seu desenvolvimento a ponto de surgirem novos significados ou novos nomes”

(Silva, 2001, p. 427). Podendo, assim, afirmar que o processo de comunicação requer uma permanente ampliação lexical.

Há, no entanto, autores que põem em causa esta inovação considerando que palavras novas são desvios da *língua padrão*: “na história contemporânea também o português se vem «barbarizando»” (Cavacas & Gomes, 2004, p. 116). Reforça-se, porém que, assim como o latim se corrompeu no antigo Império e, nesse processo, o “léxico ambientou-se e amadureceu. O sistema casual perdeu-se, mas encontrara-se a flexibilidade sintática das línguas novi-latinas” (Cavacas & Gomes, 2004, p. 116), podendo-se estar a assistir a um novo paradigma na língua portuguesa onde se evidencia o vigor e a juventude da língua dos países lusófonos. No mundo, a língua portuguesa tem evoluído pelo “ajustamento do léxico, ajustamentos de pronúncia, variações de morfologia e sintaxe. E sobretudo uma oralidade mais solar, mais instintiva, mais cantada” (Cavacas & Gomes, 2004, p. 116). Este último aspeto deriva, naturalmente, dos países tropicais de Língua Oficial Portuguesa. Efetivamente, segundo o pensamento de Agostinho da Silva, o português afeiçoou-se às geografias que colonizou “num ajustamento do léxico às novas realidades e cultura [...]” (Cavacas & Gomes, 2004, p. 129).

Não podendo ser ignorada nem suprimida esta realidade, partiu-se para este projeto de intervenção com a convicção de que os neologismos surgem, inevitavelmente, como necessidade comunicativa e essa criatividade lexical enriquece a língua. Assim, será claramente positivo aprender a lidar com eles, saber preenchê-los de significado tornando-os um valor maior para a língua que se fala e aprende a usar. A opção didática foi a de dinamizar através do processo de formação de palavras, domínio presente no estudo da gramática da língua portuguesa e com o recurso à amálgama por ser um dos processos mais recorrentes entre os escritores lusófonos.

Como já atrás se referiu, foi o encontro com essas palavras amalgamadas que despertaram o interesse por este estudo. Desde a Vésper diamantina que *tremeluzia*<sup>25</sup> no alto em Eça de Queirós, a Alexandre O’Neil que se *absintia* cansado na *outonalma*<sup>26</sup> ou ao contemporâneo Mia Couto e seu pescador cego cujos sonhos *imaginavam*<sup>27</sup> largo parecia ser o espectro de pesquisa inventiva e criadora.

---

<sup>25</sup> Cf. “Civilização” (1902).

<sup>26</sup> Cf. “Poemas com endereço” (1962).

<sup>27</sup> Cf. “O Pescador Cego”, in *Cada Homem é uma Raça* (1990).

Este processo irregular de criação de palavras, a amálgama, foi o foco deste trabalho, em diálogo constante com outros processos regulares, sobretudo a derivação, que aqui não surgem tão desenvolvidos, sem que tal corresponda a uma diminuição da sua relevância, quer na formação de palavras, quer nos processos pedagógicos no ensino do léxico.

### **4.3. INFLUÊNCIA DA CRIATIVIDADE LINGUÍSTICA NA PRODUÇÃO ESCRITA**

A criatividade é uma capacidade do indivíduo, intrínseca a cada um de nós, e é ela que nos torna capazes de criar e transformar alguma coisa. Graças a esta capacidade é-nos possível sonhar, transformar, renovar e realizar mudanças.

O que significa, pois ser criativo? Significa a capacidade de se produzirem, num espaço de tempo do que o utilizado por outras pessoas, maior número de ideias, de pontos de vista, de hipótese de soluções e opiniões mais originais e mais eficazes do que as da média das pessoas. Para se desenvolver, fortalecer esta capacidade existem técnicas. Apesar do seu cepticismo, afirmamos-lhe: *o comportamento criativo pode ser, em grande parte, exercitado* (Nimmergut, 1972, p. 9).

Partilhando desta convicção, nas atividades propostas procurou-se exercitar esta capacidade com todos os alunos, na certeza de que o exercício da criatividade melhora a própria criatividade e mesmo a produção escrita. Segundo Pierre Bach associando a criatividade ao ensino da narrativa, o professor “faz apelo aos três tipos de pensamento (divergente, convergente e de avaliação), aos cinco sentidos, competências diferentes das habitualmente solicitadas na aula de língua materna” (Bach, 2001, p. 58).

Esta aptidão foi trabalhada no domínio da morfologia usando os processos de formação de palavras. Acredita-se que estes processos, em si mesmo, são um incentivo à própria criatividade. A atividade de escrita contribuiu, também, para o desenvolvimento da criatividade nos alunos. A própria “pedagogia da escrita, para produzir como resultado um acréscimo da criatividade, da imaginação e da liberdade de expressão tem que passar por um percurso de práticas coactivas (no bom sentido), de treino programado e intensivo” (Fonseca, 1994, p. 173).

Na verdade, estes processos têm uma dinâmica de treino e persistência idênticos que facilitam a coordenação de um e outro, tendo em vista o desenvolvimento das competências dos alunos, as mesmas acima identificadas no capítulo 1 e que adiante serão retomadas no projeto

de investigação. Criar, na sala de aula, o hábito da realização de atividades de escrita, começando com tarefas simples até chegar às mais complexas, será um exercício muito importante que permite desenvolver nas crianças a aptidão e, conseqüentemente, o gosto pela atividade de escrita.

#### **4.4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Face a todas as constatações anteriores, correu questionar se um incentivo à criatividade poderia ter efeitos benéficos no interesse das crianças pela escrita. Assim, em articulação com a questão de base enunciada em 4.1., surgiu uma segunda questão: de que modo o desenvolvimento da criatividade linguística contribui para promover o gosto pela escrita, influenciando a competência compositiva dos alunos? Na tentativa de dar resposta a ambas as questões, foram promovidas atividades pedagógico-didáticas que envolveram a produtividade morfológica, com destaque para a criação de novas palavras e para o enriquecimento lexical dos alunos, bem como a aptidão para a dimensão compositiva da escrita.

A segunda questão apresentada articula-se mais diretamente com os seguintes objetivos: promover nos alunos a consciência da produtividade da língua; estimular a criatividade linguística associada aos processos de formação de novas palavras e desenvolver competências de escrita. Como já foi referido, a motivação para a temática em estudo surgiu do contacto com livros, textos, excertos, entre outros, e considerou-se significativo estimular, nos alunos, o gosto pela leitura e escrita a partir da criatividade morfológica.

Considera-se que realizar com os alunos atividades que ajudem a promover a produtividade morfológica será uma mais-valia não só na produtividade lexical, como também no desenvolvimento da escrita. Ao ser potenciada, em contexto de sala de aula, a produtividade morfológica, os alunos mais facilmente perceberão o processo de criação de novas palavras, ao mesmo tempo que se procura despertar neles a curiosidade para a dimensão criativa do léxico. Deste modo, considera-se que o professor deverá criar condições que permitam aos alunos trabalhar os processos de formação de palavras de forma criativa. Criar uma nova palavra é também atribuir-lhe um significado e o professor, ao explorar isso com os alunos, estará a estimular nos mesmos a criatividade linguística.

Assim, pretende-se verificar até que ponto a criatividade linguística, através da criação de novas palavras, irá influenciar a atividade de escrita, estimulando a criatividade linguística nas produções dos alunos e, conseqüentemente, desenvolver neles o gosto pela escrita.

Deste modo, e na tentativa de dar resposta às questões colocadas, foram desenvolvidas atividades pedagógico-didáticas que envolveram a produtividade morfológica, com destaque para a *criação de novas palavras*, e que contribuíram para o enriquecimento lexical dos alunos. Em concreto, nas aulas de Português, foram desenvolvidas atividades que envolveram a criação de novas palavras a partir dos processos de formação de palavras. Nas atividades propostas, foram mobilizados os processos regulares de formação de palavras, em particular a derivação, com a opção de escolha de palavra derivada por prefixação ou palavra derivada por sufixação, e os processos irregulares, com recurso à *amálgama*. “Este processo tem igualmente sido utilizado por Mia Couto, conhecido escritor moçambicano que, com notável originalidade e sentido estético, explora vias de produção sígnica potenciadas pelo sistema da língua.” (Rio-Torto, 1998, p. 96).

O projeto de investigação assume uma forte dimensão de intervenção e teve como público-alvo uma turma do 4.º ano e uma turma do 6.º ano na disciplina de Português. A primeira atividade foi realizada nas duas turmas com a obra *O Gato e o Escuro*, de Mia Couto, na qual o autor refere temáticas como a curiosidade, a ousadia, a aceitação e a aprendizagem. A intervenção educativa teve como meta introduzir na sala de aula atividades que permitissem a criação de novas palavras. Para o efeito foram planificadas atividades para os dois níveis de ensino.

Assim, os alunos foram desafiados a criar uma nova palavra usando a derivação e outra usando a amálgama. Para o efeito foram exploradas palavras novas presentes na obra: *pirilampiscavam, sobrancehado, noitidão, despersionar*. E a partir destas foram explicados os processos regulares e irregulares de formação de palavras utilizados na sala de aula. Depois de explicados os processos, os alunos foram desafiados a criar as novas palavras. Para isso, foram entregues a cada aluno pares de palavras presentes na obra, a partir das quais criaram uma palavra derivada e uma amálgama. Os pares de palavras atribuídos foram: *luz e sol; noite e luminosa; escuro e medo; triste e lágrimas; limite e fronteira*. Adiante, serão explicitados os passos seguidos pelos alunos e os resultados obtidos.

A atividade de criação de novas palavras a partir do poema *Canção de Leonoreta*, de Eugénio de Andrade, foi realizada apenas com a turma do 6.º ano e teve como objetivo estimular e desenvolver a criatividade linguística a partir da junção do nome de uma pessoa especial com uma característica da natureza que cada aluno atribuiu à pessoa especial.

Como já foi referido, estas atividades foram pensadas tendo em conta os objetivos propostos: promover nos alunos a consciência da produtividade da língua; estimular a criatividade lexical associada aos processos de formação de novas palavras e desenvolver competências de escrita. Deste modo, com as diferentes turmas, foram propostas atividades de escrita a partir das quais se pretendeu verificar se a atividade de criação de novas palavras, associada à atribuição de um significado a essa mesma palavra, se traduz em criatividade na produção escrita. Assim, cada aluno “torna-se sujeito inovador, dando-se à prática do investimento linguístico, avançando na criação de novas palavras.” (Vieira, 2007, p. 35).

Deste modo, as atividades propostas neste projeto foram realizadas de forma dinâmica e criativa e contribuíram para desenvolver nos alunos a produtividade linguística, uma vez que conseguiram criar a nova palavra e atribuir-lhe um significado. Assim, todo o trabalho realizado permitiu dar resposta à questão de partida, pois foi notório não só o prazer com que os alunos criaram as novas palavras bem como a criatividade com que construíram a frase ou o texto descritivo proposto na atividade.

#### **4.4.1. TRABALHO REALIZADO COM OS ALUNOS: CRIAÇÃO DE NOVAS PALAVRAS**

Em busca de soluções para a problemática encontrada foram definidas atividades a serem realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Uma das propostas iniciais seria trabalhar nos alunos o aumento do vocabulário através da consulta no dicionário de palavras desconhecidas pelos mesmos; estimular a produtividade linguística usando os processos regulares de formação de palavras – derivação e composição – e dos processos irregulares – onomatopeias e amálgamas; e a dimensão compositiva na produção de textos ou frases utilizando as novas palavras criadas.

Depois de definidas estas etapas, a preocupação centrou-se na escolha das obras que a partir das quais seria possível trabalhar a dinâmica de *criação de novas palavras*. Com este propósito, foram levadas para a sala de aula obras como: *O beijo da palavrinha*, *O gato e o escuro* ambas de Mia Couto; o poema: *O Limpa-palavras* de Álvaro Magalhães; o poema: *Canção de Leonoreta* de Eugénio de Andrade. A partir destas obras realizaram-se atividades com as turmas do 4.º e 6.º anos na disciplina de português, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada.

O trabalho realizado com as obras *O beijo da palavrinha* e o poema: *O Limpa-palavras* foram atividades de preparação quer para o contato com novas palavras “marulhar” (Couto, 2018, p. 25) e o desenvolvimento da criatividade, da magia e do sonho, quando “Zeca Zonzo levantou os dedos da irmã e soprou neles como se corrigisse algum defeito e os ensinasse a decifrar a lisa brancura do papel” (Couto, 2018, p. 18), quer para a atividade de escrita colaborativa “à maneira de” com base no poema: *O Limpa-palavras*. Estas duas aulas fazem parte da Unidade Didática *Denomimar e Pandelavrear: um mundo para criar!* realizada em grupo pedagógico. A obra *O beijo da palavrinha* foi trabalhada com a turma do 4.º ano e o poema: *O Limpa-palavras* foi trabalhado com a turma do 6.º ano.

Os alunos do 4.º ano gostaram muito de conhecer a obra *O beijo da palavrinha* e compreenderam a mensagem da história. Eles conseguiram realizar inferências através das ilustrações, uma vez que estas são muito apelativas. A leitura da obra foi realizada pelo grupo pedagógico e considera-se que este pormenor permitiu que os alunos prestassem mais atenção à própria história e penetrassem nela. Este aspeto verificou-se no momento da compreensão, pois os alunos responderam prontamente a todas as questões colocadas. No geral, os alunos ficaram impressionados quando “Zeca Zonzo levantou os dedos da irmã e soprou neles como se corrigisse algum defeito [...]” (Couto, 2018, p. 18). Eles ficaram fascinados com esta passagem e alguns até referiram que Zeca Zonzo fez magia quando soprou os dedos da irmã.

Com o poema: *O Limpa-palavras* de Álvaro Magalhães os alunos foram desafiados a limpar palavras através da atividade (Re)limpo-palavras. A produção escrita é reflexo disso quando observamos a posição e significado das palavras, a composição e beleza do texto poético através da “escrita à maneira de” que cada grupo compôs. Depois do trabalho de leitura e

compreensão do poema: *O Limpa-palavras* os alunos foram desafiados a centrar a atenção nos primeiros quatro versos da terceira estrofe do poema<sup>28</sup>. Neste momento, foi trabalhada a estrutura da estrofe e as características do objeto que são atribuídas à palavra. O trabalho das características do objeto que são transferidas para a palavra relacionou-se com a atividade de escrita em que os alunos teriam de atribuir características do objeto às palavras que lhes foram atribuídas. Para a atividade de escrita (cf. anexo 1) a cada grupo foram atribuídas três palavras que seriam introduzidas na estrofe a construir e teriam também de usar uma comparação no primeiro verso, à semelhança do poema original. As palavras atribuídas foram: *água, arco-íris, morango; morango, sol, mundo; mundo, azul, criança; criança, verde, lua*.

Com as restantes obras: *O Gato e o escuro* e o poema: *Canção de Leonoreta* realizaram-se as atividades de criação de novas palavras.

Assim, a partir da obra *O gato e o escuro*, trabalhada com as turmas do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e o 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, deu-se asas à criatividade e produtividade linguística. Esta obra foi trabalhada com o objetivo de despertar nos alunos a curiosidade e, ao mesmo tempo, pelo contacto com as novas palavras criadas pelo autor, ativar a criatividade, usando-a na criação de novas palavras.

A realização da atividade de criação de novas palavras, a partir desta obra, no 4.º ano diferiu da do 6.º ano na utilização dada à palavra no texto escrito. No 4.º ano, optou-se por pedir aos alunos que escrevessem apenas uma frase utilizando a nova palavra e que expressassem, através da ilustração, o significado que atribuíam à mesma. As ilustrações foram pensadas de modo a que os alunos pudessem transmitir o significado da nova palavra, através do desenho, e a frase que acompanha a ilustração completa esse significado. No 6.º ano, optou-se pela escrita de um pequeno texto descritivo no qual os alunos teriam de usar as novas palavras e as características associadas à palavra criada pela amálgama.

Tendo em vista a criação de novas palavras, na turma do 4.º ano foi feita a apresentação do livro, de forma a que os alunos chegassem ao título da obra através de algumas questões. De seguida, fez-se a leitura conjunta da obra. A compreensão da história foi orientada para o

---

<sup>28</sup> A palavra pedra pesa como uma pedra  
A palavra rosa espalha o perfume no ar.  
A palavra árvore tem folhas, ramos altos,  
Podes descansar à sombra dela.

destaque das novas palavras presentes na obra e os alunos foram desafiados a encontrar nela palavras novas e referiram palavras como *pirilampiscavam*, *tiquetaqueava*. A partir dos seus constituintes, os alunos conseguiram sinalizar o significado das palavras, referindo que *pirilampiscavam* “vem de pirilampo, então deve brilhar”. A palavra *tiquetaqueava*, associaram ao relógio e, depois de voltar ao texto, verificaram que a palavra estava associada ao bater do coração. Foi interessante ver que os alunos conseguiram perceber o significado destas palavras ao analisar a sua estrutura interna e ao associá-las a outras que já conheciam. “Assim acontece porque na estrutura semântica de uma palavra derivada convergem diversos níveis de significação” (Rio-Torto, 1998, p. 176).

Para uma melhor compreensão dos processos de criação de novas palavras, optou-se por se fazer uma demonstração dos processos a serem utilizados nesta atividade: a *derivação* e a *amalgama*. Assim, foi escrita no quadro a palavra *noitidão* e a partir dessa palavra explicou-se o processo irregular que permite criar novas palavras, a *amalgama*, bem como a *derivação*, sendo esta já conhecida pelos alunos.

Depois de perceberem este processo, foi-lhes atribuído um par de palavras através das quais iriam criar uma nova palavra à qual associariam três características. Este passo foi relevante para que os alunos percebessem que a palavra criada teria um significado. Teriam, também, que criar uma palavra derivada, cada um escolheu se por *prefixação*, se por *sufixação*. De seguida, ilustraram a nova palavra, evidenciando as características associadas à mesma e, por fim, redigiram uma frase utilizando as novas palavras formadas por *amalgama* e a *derivação*.

É importante referir que os alunos, ao realizarem esta atividade, estavam encantados por verificarem que conseguiram criar uma nova palavra. Esta reação notou-se nos rostos de contentamento, mas também no cuidado que mostraram quando tiveram que pensar nas características que aquela palavra lhes fazia lembrar. Os alunos foram muito criativos na atribuição das características que deram à palavra criada e, de facto, fizeram corresponder o significado que aquela palavra em concreto representa. Acrescenta-se que esta dinâmica de criação de novas palavras, utilizando os processos de formação de palavras, apesar de a *amalgama* não constar nas Aprendizagens Essenciais (Direção Geral de Educação - MEC, 2018) previstas para este ano de escolaridade, permitiu estimular nos alunos a criatividade e o desenvolvimento de competências.

Na turma do 6.º ano, na aula de Português, a obra foi apresentada através da projeção da capa do livro que os alunos teriam que observar enquanto era feita a leitura da parte inicial da história. A história foi lida na íntegra pela formanda e com a participação de alguns alunos que estavam responsáveis pelas falas das personagens de acordo com a organização que tinha sido feita. A leitura da obra foi repartida em seis partes e, no final, foram feitas algumas questões que permitiam verificar a compreensão do texto. Após a compreensão da história, fez-se referência às novas palavras que aparecem ao longo da obra.

Para que a atividade de criação de novas palavras fosse bem-sucedida, fez-se uma breve revisão dos processos de formação de palavras derivadas e compostas, referindo que são processos regulares, bem como dos processos irregulares, a amálgama e as onomatopeias. Desta revisão deu-se destaque aos processos que foram utilizados na realização da atividade: a *derivação* e a *amálgama*. A explicação destes processos foi acompanhada com exemplos de cada um deles e com o registo no quadro e no caderno.

Para a criação de novas palavras foi distribuído, a cada aluno, um par de palavras que lhes permitia criar uma forma derivada e uma amálgama. Depois das palavras criadas, cada aluno associou três características à nova palavra criada por amálgama. Foi dado um exemplo prévio a partir da palavra *noitidão* (noite + escuridão): noite escura, noite muito grande, medo.

Nesta atividade pretende-se destacar o envolvimento dos alunos na construção da nova palavra através da amálgama e na atribuição de um significado a essa mesma palavra. Deste modo, realizaram “uma fusão a nível formal ao juntar dois radicais lexicais numa mesma palavra e uma fusão semântica riquíssima, uma vez que, além dos sentidos que cada um dos vocábulos amalgamados transporta, se juntam todos os sentidos metafóricos transportados pelo confronto contextual” (Nunes & Coimbra, 2007, p. 1173). No final, escreveram um pequeno texto descritivo, no qual incluíram a palavra criada por derivação, a amálgama e as características associada à nova palavra amalgamada.

Considera-se que esta atividade teve o sucesso que teve devido ao facto de se ter optado por trabalhar a obra *O gato e o escuro*. O impacto com a criatividade linguística presente na obra despertou interesse por parte dos alunos. Na realização desta atividade, os alunos mostraram-se empenhados, confiantes e entusiasmados na criação da sua nova palavra. Eles sentiram-se felizes por conseguirem criar a nova palavra e mais interessante foi ver o cuidado que tiveram

na escolha das características associadas à nova palavra, como teremos oportunidade de verificar de seguida.

Ainda no 6.º ano, foi planificada uma atividade de criação de novas palavras, desta vez a partir do poema *Canção de Leonoreta*, de Eugénio de Andrade. Esta atividade foi realizada apenas nesta turma e tinha como objetivo desenvolver a criatividade lexical utilizando os processos de formação de novas palavras. Neste poema, o sujeito poético está apaixonado pela sua amada, uma figura ou uma entidade que ele deseja. Ao longo do poema, ele expressa esse desejo e identifica elementos da natureza, associando-os a essa mesma figura, como: *borboleta, flor, rio, árvore*. No poema, o sujeito poético compara a borboleta a essa pessoa especial. Então, com base no poema, os alunos foram desafiados a escolher uma pessoa especial para cada um e a atribuir-lhe características da natureza à semelhança do sujeito poético.

Com este propósito, primeiro procedeu-se à audição do poema e, de seguida, os alunos realizaram a leitura do mesmo. Para a leitura do poema, foram definidos os grupos e distribuídas as estrofes a cada grupo e foi-lhes dado algum tempo para o ensaio da leitura, individualmente. Após a realização da leitura, procedeu-se à compreensão do poema, sendo que um dos objetivos para a compreensão seria que os alunos soubessem identificar os elementos da natureza presentes no poema. Realizada a atividade de compreensão, os alunos foram desafiados a escolher uma pessoa especial (escreveram o nome), a escolher um elemento da natureza (registaram por escrito) e a atribuir três características ao elemento da natureza escolhido. Depois deste passo, teriam que criar a nova palavra através da *amálgama*. Para o efeito, os alunos teriam de juntar parte do nome da pessoa especial a parte do nome do elemento da natureza escolhido. Estes passos foram realizados com a demonstração no quadro seguida de um exemplo.

Depois de criarem a nova palavra, foi-lhes pedido que atribuíssem três características ao elemento escolhido e que lhes fizessem lembrar a pessoa especial. Exemplificando: se o elemento da natureza escolhido fosse mar, os alunos teriam de identificar características/elementos associados ao mar como água, gaivotas e areia. Assim, pela atribuição de um significado à palavra criada, podemos verificar que “nela intervêm diferentes tipos e níveis de significação, e nestes há lugar para propriedades semi-regulares, para

propriedades irregulares ou até para propriedades idiossincráticas.” (Rio-Torto, 1998, p. 73). De seguida, foi-lhes pedido que escrevessem um pequeno texto descritivo, o qual deveria conter: a nova palavra; o elemento da natureza escolhido; as características do elemento da natureza associados à pessoa especial e um recurso expressivo, a comparação.

Considera-se que esta temática de criação de novas palavras partindo de uma pessoa especial para cada aluno, à semelhança do sujeito poético, despertou neles um interesse maior, bem como o cuidado em pensar na pessoa especial e atribuir-lhe um elemento da natureza que a caracteriza. Será de realçar que o facto de cada um ter pensado numa pessoa especial foi motivo para o despertar da criatividade aquando da criação da nova palavra, dado que essa nova palavra era fruto da amizade e do carinho que cada um dedicou ou dedica à pessoa especial.

Realça-se, uma vez mais, o envolvimento, o empenho e a satisfação que os alunos demonstraram nesta atividade, quer durante o processo de criação da nova palavra, quer na escolha do elemento da natureza e das características atribuídas à pessoa especial. Será de salientar também o envolvimento e a facilidade com que escreveram o texto descritivo e o cuidado que tiveram na escolha das palavras e do lugar que elas ocupam no texto, como teremos oportunidade de verificar seguidamente.

Em espécie de conclusão, reforça-se a importância de envolver as crianças em atividades deste género, e outras, sempre na perspetiva de criar condições de aprendizagens significativas para todos os alunos. Além disso, na atividade de criação de novas palavras verificou-se que as crianças conseguem ser muito criativas e os professores não devem duvidar das suas capacidades, antes pelo contrário, devem fomentar essa criatividade. Verificou-se que as crianças são capazes de inventar, de criar e de realizar operações complexas. Neste caso, “as inovações lexicais são produtos de dois processos linguísticos: a chamada "amálgama", que é combinação aleatória de partes de palavras do português padrão, e as combinações de prefixos e sufixos com novas bases lexicais que originam palavras inexistentes na norma da língua portuguesa.” (Petrov, 2006, p. 79).

Um dos grandes propósitos da atividade de criação de novas palavras seria perceber se a criatividade linguística, estimulada através da exploração dos processos de formação de palavras (eles próprios resultado da produtividade da língua), contribui para o

desenvolvimento da competência de escrita, bem como para o desenvolvimento da motivação para a leitura e a escrita de textos. E, no desenrolar das atividades, foi-se percebendo que a dinâmica aplicada pode contribuir para esse desenvolvimento.

Quanto ao propósito de atribuir a cada palavra criada um significado, verificou-se que “a riqueza criativa destes vocábulos “brincrados” consegue condensar vários sentidos e reenviar para outras realidades, ganhando um forte valor expressivo e figurado.” (Nunes & Coimbra, 2007, p. 1465). Considera-se vantajoso para a criança que o professor dos primeiros níveis de ensino proporcione, em sala de aula, momentos em que elas “brincam com as palavras” e através dessa brincadeira descubrem o potencial das palavras usando os processos de formação de palavras.

Inicialmente, quando se pensou na possibilidade de realizar atividades de criação de novas palavras com os alunos, não se sabia como estas se iriam desenrolar, quais as dúvidas que poderiam aparecer e como solucionar essas dúvidas potenciais. Mas, no momento da atividade, percebeu-se que os alunos, no geral, conseguiram criar as novas palavras sem grandes dificuldades e manifestaram-se satisfeitos durante a realização da mesma. Efetivamente, evidenciou-se o “trabalho de criação, de inovação, que rompe com a tradição e atravessa o espaço textual escritural e avança [...] numa revelação criadora surpreendente.” (Vieira, 2007, p. 35).

De um modo geral, afirma-se que os alunos perceberam a dinâmica de criação de novas palavras e sentiu-se que estavam entusiasmados e tranquilos a *brincar* com as palavras na criação da sua nova palavra. Tanto os alunos do 4.º ano como os alunos do 6.º ano se envolveram bastante na atividade, inventando palavras muito criativas e com significado, como veremos de seguida.

#### **4.5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Procede-se, de seguida, à apresentação mais detalhada, análise e discussão dos resultados obtidos através da atividade de criação de novas palavras, projeto de intervenção realizado pela formanda no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Começa-se por apresentar os

resultados obtidos na turma do 4.º ao do 1.º Ciclo do Ensino Básico. De seguida, mostram-se os resultados alcançados com a turma do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, na disciplina de Português.

### **Atividades realizadas no 1.º CEB**

Como já foi referido, para a realização da atividade de criação de novas palavras, partiu-se da obra *O gato e o escuro*, de Mia Couto, da qual foram selecionadas palavras com as quais os alunos teriam de criar a nova palavra. Os pares de palavras usadas foram as seguintes: *luz e sol*; *noite e luminosa*; *limite e fronteira*; *felpudo e poente*; *escuro e medo*; *triste e lágrimas*.

Optou-se por apresentar as novas palavras criadas pelos alunos em texto corrido de modo a permitir uma melhor compreensão dos resultados obtidos. Deste modo, na amálgama criada através da junção de parte da palavra *luz* com parte da palavra *sol*, os alunos criaram as palavras: *Luzol*; *Luzo*; *Luso*. Na palavra *luzol* o aluno que a criou atribuiu-lhe as características: uma noite brilhante, uma noite estrelada, noite rápida. Quanto à palavra formada por derivação, o aluno criou *luzão*<sup>29</sup>. A ilustração associada a esta nova palavra inclui a lua, as estrelas, uma árvore com passarinho e um gato a passear. A frase associada à palavra criada e à ilustração: *Hoje está uma noite luzol*. Aqui fica o exemplo criado pelo aluno:

---

<sup>29</sup> Não se discute aqui se as palavras criadas decorrem de um processo de derivação ou de modificação morfológica, conteúdo não abordado nos 1.º ou 2.º CEB. Na modificação morfológica não existe, propriamente, a criação de uma nova palavra, mas apenas alterações semânticas e pragmáticas à base.



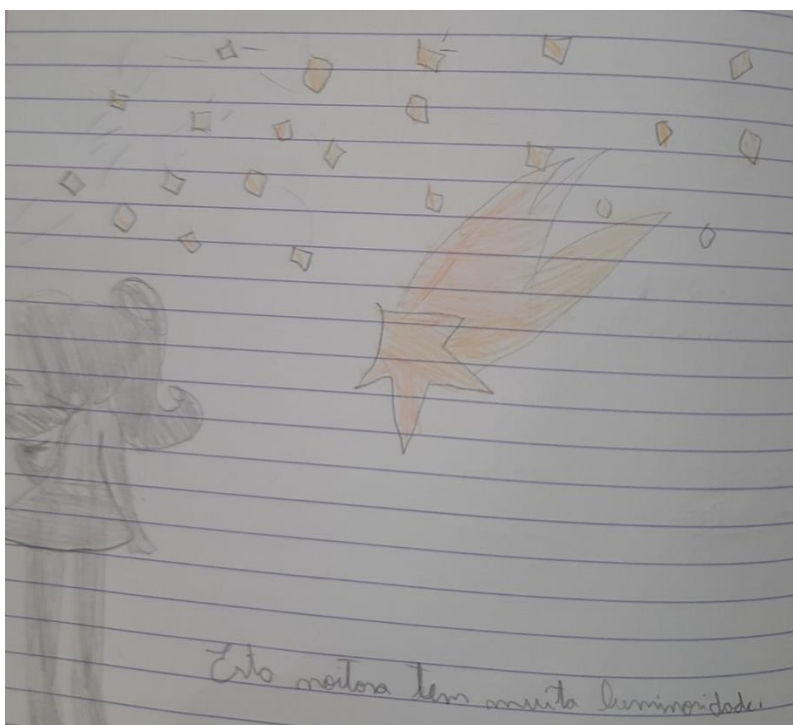
**Imagem 1 – ilustração da nova palavra no 1.º CEB**

Na palavra *luzo* o aluno atribuiu-lhe as características: muito quente, muito iluminado, perto da montanha. Quanto à palavra formada por derivação, o aluno criou *solar*. A ilustração associada a esta nova palavra (que, na verdade, também existe nos usos convencionais) inclui a montanha que parece ter uma chama. A frase associada à palavra criada e à ilustração: *Há um luzo perto duma central de energia solar.*

Para a palavra *luso* o aluno atribuiu-lhe as características: luz do sol, brilhante, forte. Quanto à palavra formada por derivação, o aluno criou *solar*. A ilustração associada a esta nova palavra

inclui o sol, a lua e as estrelas. A frase associada à palavra criada e à ilustração: *Eu gosto do luso nas estrelas e gosto do sol que brilha com luz solar.*

De seguida, apresenta-se a amálgama criada através da junção de parte da palavra *noite* com parte da palavra *luminosa*. Os alunos criaram as palavras: *noitosa* e *noisa*. Com a palavra *noitosa* o aluno que a criou atribuiu-lhe as características: noite muito clara, noite cheia de estrelas, noite luminosa. Quanto à palavra formada por derivação, o aluno criou *luminosidade*. A ilustração associada a esta nova palavra inclui uma paisagem onde se destaca uma menina a observar uma estrela cadente. A frase associada à palavra criada e à ilustração: *Esta noitosa tem muita luminosidade.* Aqui fica o exemplo criado pelo aluno:



**Imagem 2 – ilustração da nova palavra no 1.º CEB**

Destaca-se, ainda, outra palavra *noitosa*, embora não cumpra todos os aspetos pedidos nesta atividade, no caso, o aluno não criou a palavra através do processo de derivação nem redigiu a frase. Mas consideram-se interessantes as características atribuídas à palavra criada. Assim, com a palavra *noitosa*, o aluno que a criou atribuiu-lhe as características: noite calma, luz, sonhos claros. A ilustração associada a esta nova palavra inclui um quarto com brinquedos, uma cama com alguém a dormir e a sonhar com as estrelas.

Com a palavra *noisa* o aluno que a criou atribuiu-lhe as características: pôr do sol, flores, nuvens. O aluno não criou a palavra através do processo de derivação. A ilustração associada a esta nova palavra inclui uma paisagem com o pôr do sol atrás das nuvens, uma árvore e uma flor. A frase associada à palavra criada e à ilustração: *A noisa para mim é um pôr do sol, flores e nuvens.*

De seguida, apresenta-se a amálgama criada através da junção de parte da palavra *escuro* com parte da palavra *medo*. Os alunos criaram as palavras: *escudo* e *escuredo*. Com a palavra *escudo* o aluno que a criou atribuiu-lhe as características: protetor, arma, corajoso. Quanto à palavra formada por derivação o aluno criou *escuridão*. A ilustração associada a esta nova palavra inclui um escudo. A frase associada à palavra criada e à ilustração: *Eu me protejo com o escudo na grande escuridão.*

Com a palavra *escuredo* o aluno que a criou atribuiu-lhe as características: pessoa com medo do escuro, sítio escuro, escuridão. Quanto à palavra formada por derivação, o aluno criou *escuridão*. A ilustração associada a esta nova palavra inclui um menino assustado e ao lado um rosto a chorar. A frase associada à palavra criada e à ilustração: *Ele sente tristeza no escuredo.* Aqui fica o desenho criado pelo aluno:

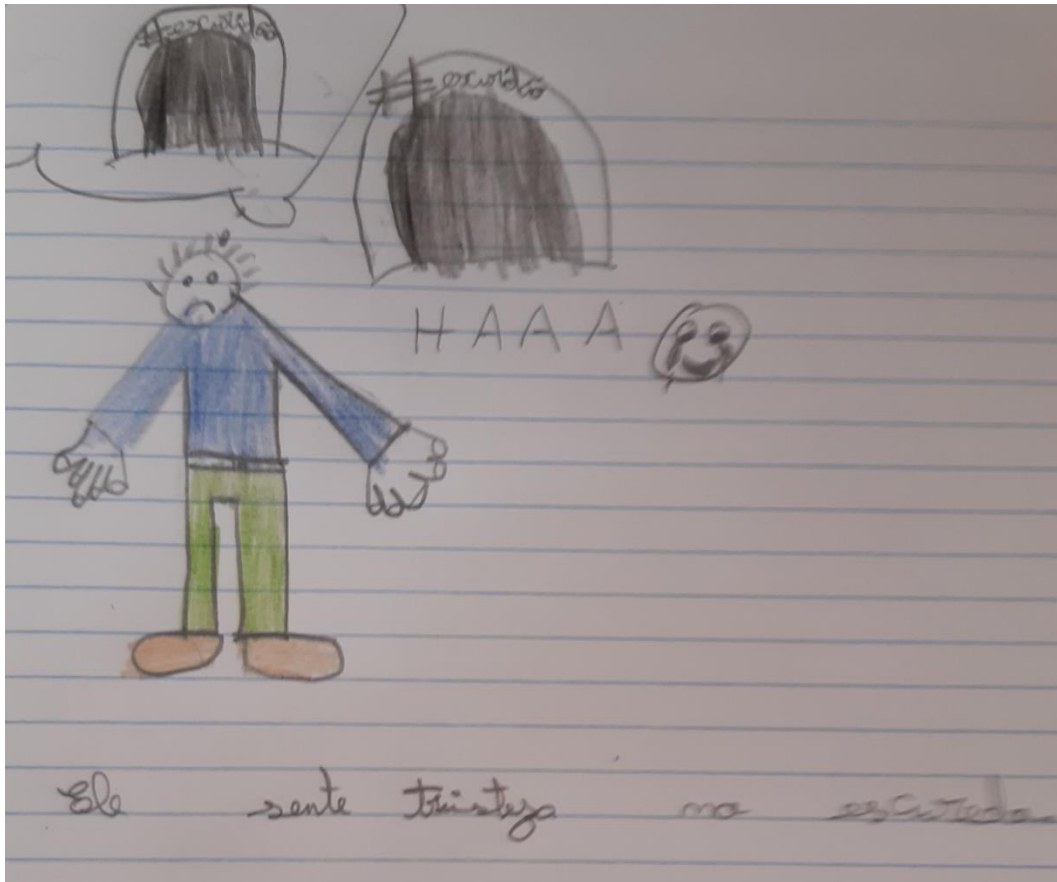


Imagem 3 – ilustração da nova palavra no 1.º CEB

Com a palavra *escuredo* o aluno que a criou atribuiu-lhe as características: muito escuro, um caixão, cheio de sombras. O aluno não criou a palavra formada por derivação. A ilustração associada a esta nova palavra representa um caixão preto. A frase associada à palavra criada e à ilustração: Isto é um caixão muito escuro com uma pessoa lá dentro. O caixão chama-se *escuredo*.

Houve ainda uma amálgama criada através da junção de parte da palavra *limite* com parte da palavra *fronteira*. O aluno criou a palavra: *limiteira*. O aluno atribuiu as seguintes características à nova palavra: uma ponte média, uma régua com um limite. O aluno não criou a forma derivada, nem redigiu a frase. Na ilustração associada a esta nova palavra o aluno representa uma ponte com a palavra *noite* escrita num dos lados.

Depois desta apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, procede-se a uma breve análise dos resultados obtidos.

Como já foi referido, as novas palavras surgiram da junção de duas palavras utilizando, assim, a amálgama. Com o par de palavras *luz + sol* surgiram as novas palavras: *Luzol*; *Luzo*; *Luso*.

O aluno criou a palavra *luzol* através da junção da palavra *luz + sol*, embora a criação desta palavra não corresponda exatamente a uma amálgama uma vez que não se realizou supressão de partes das palavras. Merecem realce as características que este aluno atribuiu à nova palavra, uma vez que *luzol* surge da junção de luz e sol: é curioso o facto de associar estas características à noite, pois nas características atribuídas à palavra refere que é uma noite brilhante, uma noite estrelada e noite rápida. Fica a possibilidade de que para esta criança as noites são maravilhosas e brilhantes como o sol e o dia! Quanto à palavra formada por derivação, o aluno criou *luzão*, que surge da base da palavra luz + ão sendo, portanto, uma palavra formada por sufixação.

Quanto à nova palavra *luzo* surge da junção da palavra *luz + sol*, embora também neste caso, a criação desta palavra não corresponda exatamente a uma amálgama uma vez que não se realizou supressão de parte das palavras. As características atribuídas a esta nova palavra foram: muito quente, muito iluminado e perto da montanha. Aqui, percebe-se que o aluno associou a palavra a uma característica associada às duas palavras que é a luz, pois na ilustração representou a luz do sol, percebendo-se, deste modo, que este aluno atribuiu um significado mais concreto à nova palavra, ao contrário do caso anterior, uma vez que durante a noite não temos a presença do sol, no sentido real. Quanto à palavra formada por derivação, o aluno criou a palavra *solar* que surge da base da palavra sol + ar sendo, portanto, uma palavra derivada por sufixação.

A nova palavra criada com o mesmo par de palavras *luz + sol* é *Luso*. Podemos considerar que esta palavra resulta da amálgama se considerarmos que o aluno juntou partes da palavra luz (lu) com parte da palavra sol (ol) sendo que em luz suprime o (z) e na palavra sol suprime o (s). As características atribuídas a esta nova palavra foram a luz do sol, estrelas ou lua, luz brilhante, luz forte. Aqui, o aluno relaciona a palavra com a luz do sol, das estrelas e da lua, uma vez que na ilustração o aluno representa os três, atribuindo assim o significado da luz à nova palavra. Quanto à palavra formada por derivação, o aluno criou *solar* que surge da base da palavra sol + ar sendo, portanto, uma palavra derivada por sufixação.

As novas palavras a seguir surgem do par de palavras *noite + luminosa*. Desta junção criaram-se as palavras *noitosa* e *noisa*.

O aluno criou a palavra *noitosa* através da junção da palavra *noite + luminosa*. No caso, o aluno construiu a nova palavra através da amálgama, uma vez que juntou parte da palavra *noite* (*noit*) com parte da palavra *luminosa* (*osa*) sendo que na palavra *luminosa* suprime (*lumin*). As características atribuídas a esta nova palavra foram *noite muito clara, noite cheia de estrelas, noite luminosa*. Deste modo, o aluno percebeu que a nova palavra significa uma noite que espalha luz e encanta uma menina que está a contemplar essa noite, facto que o aluno representa na ilustração. Quanto à palavra formada por derivação, o aluno criou *luminosidade* que surge de *luminoso*, juntando-se *idade* sendo, portanto, uma palavra derivada por sufixação.

Houve a repetição da mesma palavra *noitosa* e destacamos as características atribuídas pelo aluno a esta nova palavra, que foram *noite calma, luz, sonhos claros*. Aqui se depreende que para este aluno a palavra *noitosa* é uma noite tranquila, iluminada e com *sonhos claros* numa espécie de ambiente que só uma *noitosa* pode trazer. Reflexo disto será a ilustração associada a esta nova palavra que inclui um quarto com brinquedos, uma cama com alguém a dormir e a sonhar com as estrelas. Ou seja, uma *noitosa* sem preocupações, calma e com sonhos claros.

A palavra seguinte criada com o mesmo par de palavras foi *noisa* que surge da junção da palavra *noite + luminosa*. No caso o aluno construiu a nova palavra através da amálgama uma vez que juntou parte da palavra *noite* (*noi*) com parte da palavra *luminosa* (*sa*) sendo que, da palavra *noite*, suprime (*te*) e na palavra *luminosa* suprime (*lumino*). Quanto às características atribuídas foram *o pôr do sol, flores e nuvens*. Pode-se deduzir que *noisa* corresponde a um final de dia nítido e bonito com as cores do pôr do sol e a visão de um jardim arranjado e colorido como representa a ilustração. A nova palavra corresponde ao anoitecer sossegado e feliz!

As novas palavras a seguir surgem do par de palavras *escuro + medo*. Desta junção criaram-se as palavras *escudo* e *escuredo*.

O aluno criou a palavra *escudo* através da junção das palavras *escuro + medo*. No caso, o aluno construiu a nova palavra através da amálgama uma vez que juntou parte da palavra *escuro*

(escu) com parte da palavra medo (do) sendo que na palavra escuro suprime (ro) e na palavra medo suprimiu (me). As características atribuídas a esta nova palavra foram: protetora, arma e corajoso. Aqui o aluno associou *escudo* a defesa, a proteção e a coragem. O objeto escudo existe com as características de proteção que o aluno referiu. Mas podemos deduzir que no caso seria para se proteger do medo do escuro e da noite. Esta conclusão advém do facto de o aluno incluir na frase essa situação: Eu me protejo com o escudo na grande *escuridão*. Quanto à palavra formada por derivação, o aluno criou *escuridão* que surge da base da palavra escur + idão sendo, portanto, uma palavra derivada por sufixação.

O aluno criou a palavra *escuredo* através da junção das palavras *escuro* + *medo*. No caso o aluno construiu a nova palavra através da amálgama uma vez que juntou parte da palavra escuro (escur) com parte da palavra medo (edo) sendo que na palavra escuro suprime (o) e na palavra medo suprimiu (m). As características atribuídas a esta nova palavra foram: uma pessoa com medo do escuro, sítio escuro, *escuridão*. A nova palavra *escuredo* é uma palavra que mete medo. O aluno atribuiu-lhe características de um sítio muito escuro que acaba por ser assustador. Podemos deduzir que o escuro aterroriza o menino e a ilustração comprova este aspeto quando o aluno representa um menino assustado, com os cabelos em pé, e ao lado um rosto a chorar. Quanto à palavra formada por derivação, o aluno criou *escuridão* que surge da base da palavra escur + idão sendo, portanto, uma palavra derivada por sufixação.

Houve a repetição da mesma palavra *escuredo*. As características atribuídas a esta nova palavra foram: muito escuro, um caixão e cheio de sombras. O aluno ao criar esta nova palavra *escuredo* associou-a à morte, à *escuridão* total, ao vazio. Não sabemos se estará relacionada com uma situação de perda para este aluno. O certo é que esta palavra é uma mistura do escuro, da noite total e sem esperança, que pode estar associado à perda de alguém especial, ou não. Na ilustração, o aluno representa mesmo um caixão completamente escuro e na frase refere que tem uma pessoa dentro dele e chama ao caixão *escuredo*.

A nova palavra surge do par de palavras *limite* + *fronteira*. Desta junção criou-se a palavra *limiteira*.

O aluno criou a palavra *limiteira* através da junção das palavras *limite* + *fronteira*. O aluno construiu a nova palavra através da amálgama, uma vez que juntou parte da palavra limite (limi) com parte da palavra fronteira (teira) sendo que na palavra limite suprime (te) e na

palavra fronteira suprime (fron). As características atribuídas a esta nova palavra foram: uma ponte média e uma régua com um limite. O aluno atribuiu o significado a *limiteira* representando uma ponte associada a uma régua com limite fazendo deste modo a relação entre limite e fronteira.

Na turma do 4.º ano não se criaram novas palavras com os restantes pares de palavras *felpudo e poente; triste e lágrimas*, uma vez que se deu a possibilidade de os alunos escolherem o par de palavras com o qual formariam a nova palavra e estes pares não foram selecionados.

Considera-se que a atividade de *criação de novas palavras* utilizando a *derivação* e a *amalgama* foi conseguida com sucesso e bastante entusiasmo associado às novas palavras, na qual os alunos se sentiram confortáveis e felizes pelo facto de a poderem realizar. Eles próprios se surpreenderam com o resultado final, apesar de muitas das palavras criadas corresponderem a termos já existentes nos usos convencionais. Tal não constitui uma preocupação, até porque reflete a verdadeira produtividade destes processos, aplicáveis a palavras já convencionais, mas a outras que ainda possam vir a existir.

Refere-se que a atribuição de um significado à palavra criada e a responsabilidade de cada aluno atribuir três características à palavra que criou fez com que percebessem que essa palavra teria que ter um significado. Este aspeto revela-se também nas ilustrações que realizaram. Por exemplo na palavra *noitosa* que surge da junção da palavra noite + luminosa o aluno que a criou atribuiu-lhe as características: noite muito clara, com estrelas, luminosa. E estas características estão presentes na ilustração, quando desenha uma menina a disfrutar da *noitosa*. O mesmo acontece nas restantes palavras criadas, nas quais existe a preocupação em atribuir um significado à nova palavra, permitindo que esta faça sentido e tenha uma utilidade para a pessoa que a criou. “E, como os homens entre si são por natureza tão diferentes nas opiniões e imaginações, assim exprimem por diversas maneiras seus conceitos, com invenções de palavras” (Buescu, 1983, in Leão, p. 195).

As crianças puderam vivenciar nesta experiência de criar novas palavras a dinâmica produtiva das palavras e aprenderam que, através dos processos de formação de palavras, em concreto a derivação e a amalgama, podem criar novas palavras. “Com efeito, uma das razões pelas quais temos um capital lexical tão rico e aprendemos rapidamente e sem esforço palavras novas reside no facto de muitas palavras terem elementos comuns” (Duarte, 2011, p. 16).

De seguida, apresenta-se a análise da frase que os alunos construíram utilizando a palavra criada.

*Hoje está uma noite luzol.* Esta frase é reflexo da nova palavra *luzol* e a ilustração representa uma noite calma, brilhante com a lua e estrelas, onde o passarinho está empoleirado na árvore a admirar a paisagem e o gato aproveita para brincar. *Luzol* será uma noite tranquila e feliz!

*Há um luzo perto duma central de energia solar.* O aluno nesta frase revela o significado que atribuiu à nova palavra *luzo*, uma vez que ilustra uma fonte de energia na montanha. Representa ainda a luz do sol e matéria quente, amarela e vermelha, que sai da montanha.

*Eu gosto do luso nas estrelas e gosto do sol que brilha com luz solar.* Nesta frase o aluno quis incluir o sol e as estrelas que ilustrou na imagem e fica-se sem perceber o que para ele é a palavra *luso*, uma vez que afirma que gosta de ver o *luso* nas estrelas.

*Esta noitosa tem muita luminosidade.* O aluno nesta frase revela que a *noitosa* ilumina é de cor alaranjada pois é assim que ilustra as estrelas e destas destaca uma enorme estrela cadente. Noite luminosa que atrai os olhos de uma linda princesa, também representada na ilustração.

*Esta noisa para mim é um pôr do sol, flores e nuvens.* Para este aluno a *noisa* corresponde a uma paisagem colorida e que fica ainda mais bonita na presença do pôr do sol. O aluno reafirma na frase que a *noisa* corresponde ao pôr do sol, às flores e às nuvens.

*Eu me protejo com o escudo na grande escuridão.* Nesta frase o aluno revela que a sua palavra *escudo* o defende e protege do medo que a escuridão provoca.

*Ele sente tristeza no escuredo.* Este aluno revela, na frase, que o medo provoca tristeza e que o *escuredo* deixa-o assustado.

*Isto é um caixão muito escuro com uma pessoa lá dentro. O caixão chama-se escuredo.* Nesta frase o aluno ilustra o medo associado à morte e ao referir que o caixão se chama *escuredo* salienta ainda mais o peso da morte, do escuro e do medo que essa ausência provoca.

Nesta atividade torna-se difícil afirmar que houve produtividade no que diz respeito à dimensão compositiva da escrita, por se tratar apenas da produção de uma única frase. Mas,

apesar deste aspeto, conclui-se que os alunos redigiram a frase de forma estruturada e completa, evidenciando, como atrás se procura evidenciar, traços de coesão e coerência.

Na atividade de escrita, mostraram-se empenhados e referiram que gostaram muito de criar a nova palavra. Considera-se que o facto de redigirem uma frase com a palavra que criaram traduziu-se em satisfação na própria escrita e na preocupação que tiveram na escolha das palavras, bem como na ilustração que criaram. Nesta turma, alguns alunos não gostam de escrever textos e referem que não têm ideias, que não lhes apetece, entre outras razões para a desmotivação. Verificou-se que, nesta atividade, ninguém questionou nem referiu a falta ideias para produzir a frase e não foi preciso dar ajudas para a composição da mesma.

Deste modo, pode-se admitir que tal se deve ao facto de apenas terem de escrever uma única frase, atividade menos exigente do que se a produção fosse mais extensa, ou, hipótese que aqui se valoriza mais, que os alunos ficaram motivados para a escrita e quiseram retratar na escrita a palavra que criaram. Se tal corresponder à verdade, permitirá reforçar a convicção de que a criatividade lexical pode interferir positivamente na qualidade da escrita. Quer-se acreditar que o uso de novas palavras no texto torna a sua leitura mais atrativa. Poderia ter-se realizado um pequeno inquérito com os alunos para tentar perceber qual a hipótese mais plausível, mas tal acabou por não ser viável.

### **Atividades realizadas no 2.º CEB**

Serão de seguida apresentados os resultados obtidos na turma do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, na disciplina de Português. A realização da atividade de criação de novas palavras foi feita com a obra *O gato e o escuro*, de Mia Couto, à semelhança do que aconteceu na turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta atividade apenas difere no uso que os alunos deram à nova palavra que, nesta turma, foi a produção de um pequeno texto descritivo usando a palavra criada por derivação e por amálgama, bem como as características associadas a esta palavra. Os pares de palavras usadas foram as seguintes: *luz e sol*; *noite e luminosa*; *limite e fronteira*; *felpudo e poente*; *escuro e medo*; *triste e lágrimas*.

Deste modo, os alunos criaram a nova palavra utilizando a amálgama com a junção de parte da palavra *luz* com parte da palavra *sol* e criaram as palavras: *Lusol*; *Lussol*. A palavra *lusol* apareceu em dois trabalhos diferentes. Numa delas o aluno atribuiu-lhe as características: dia

muito claro, dia muito grande e dia muito quente. A palavra formada por derivação foi *luminosamente*. O aluno não criou o texto descritivo.

No outro caso em que um aluno criou *lusol*, atribuiu-lhe as características: claridade, amarelo, quente. Quanto à palavra formada por derivação o aluno criou *luzico*. No texto descritivo o aluno utilizou as novas palavras e as características que associou à palavra criada por amálgama. Ele faz a comparação da palavra *lusol* a uma flor amarela, quente e que transmite claridade, como se constata no exemplo:

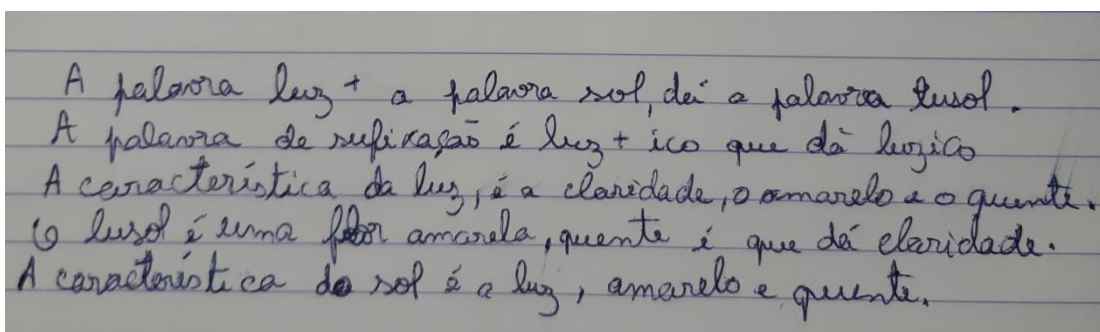


Imagem 4 – texto descritivo com a nova palavra no 2.º CEB

Na palavra *Lussol* o aluno que a criou não lhe atribuiu características. Quanto à palavra formada por derivação, o aluno criou *luminadamente*. O texto descritivo refere que a palavra *lussol* transmite luz como se fosse uma estrela.

Quanto às seguintes palavras, os alunos criaram a nova palavra utilizando a amálgama com a junção de parte da palavra *noite* com parte da palavra *luminosa*: *noitesa* e *luminoinite*. Na palavra *noitesa*, o aluno que a criou atribuiu-lhe as características: brilhante, escuro, cristais. No texto descritivo que construiu, o aluno utilizou a nova palavra e as características que atribuiu à palavra criada por amálgama. Diz que a *noitesa* é uma noite muito escura, mas, se fecharmos os olhos e formos ao interior do coração, encontramos brilhantes como cristais.

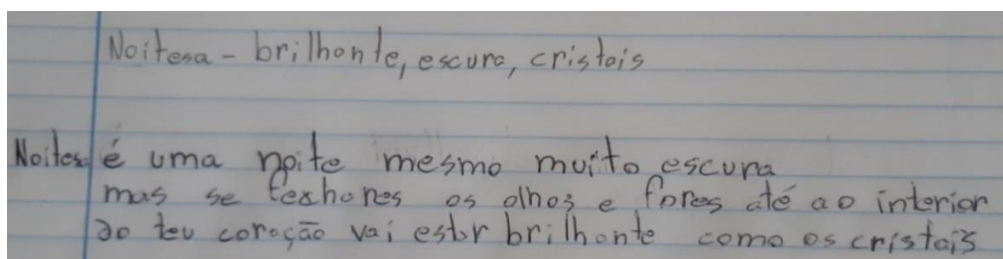


Imagem 5 – texto descritivo com a nova palavra no 2.º CEB

Na palavra *luminoite*, o aluno que a criou atribuiu-lhe as características: noite clara, calma, luminosa. A palavra formada por derivação foi *luminosidade*. No texto descritivo que o aluno construiu utilizou as novas palavras e as características que atribuiu à palavra criada por amálgama. Diz que está uma noite linda, clara, calma e luminosa. E acrescenta que depois da tempestade vem a bonança.

Quanto às restantes palavras, os alunos criaram a nova palavra utilizando a amálgama com a junção de parte da palavra *limite* com parte da palavra *fronteira*: *limiteira* e *limeiras*. Na palavra *limiteira*, o aluno identificou as características: muita terra, pequena, defesa. A palavra formada por derivação foi *limitação*. No texto descritivo que o aluno construiu utilizou as novas palavras e as características que atribuiu à palavra criada por amálgama. Conta que *limiteira* fica para lá da fronteira de Portugal. Acrescenta que as pessoas devem ter cuidado para não caírem em montes de terra dura que podem matar uma pessoa.

Na palavra *limeiras*, o aluno que a criou atribuiu-lhe as características: agricultor, limões, eira. A palavra formada por derivação foi *ilimitadamente*. No texto descritivo que o aluno construiu utilizou as novas palavras e as características que atribuiu à palavra criada por amálgama. Conta a história de um agricultor que vive numa casa velhinha. Ele planta milho tão doce e amarelo e esse milho faz-lhe lembrar os limões de que ele tanto gosta. Fica aqui o texto realizado pelo aluno que ilustra a situação relatada:

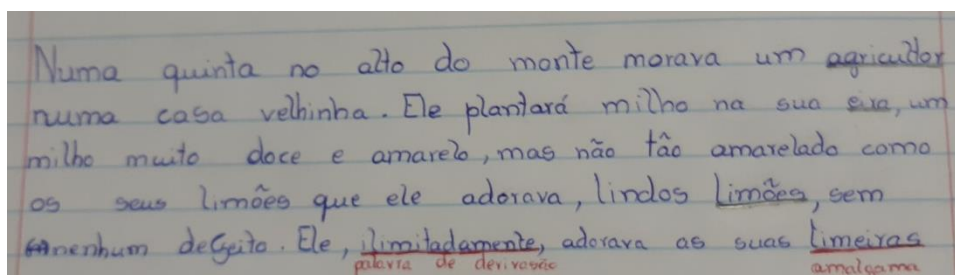


Imagem 6 – texto descritivo com a nova palavra no 2.º CEB

Na palavra *limiteira*, o aluno que a criou apenas escreve o texto descritivo. No texto conta que a *limiteira* é um pequeno inseto que gosta de apanhar sol e que convive com os grãos de milho.

Serão agora apresentadas as palavras criadas a partir da amálgama de *felpudo* e *poente*. Os alunos criaram a palavra *felpoente*. Com este par de palavras a palavra criada foi a mesma,

havendo diferença apenas nos significados. Assim, um dos alunos usou a palavra *felpoente* atribuindo à palavra criada as seguintes características: perigoso, muito pelo e pôr do sol. No texto descritivo que o aluno construiu referiu que *felpoente* é um gato que gosta de sentar-se no sofá a cantar.

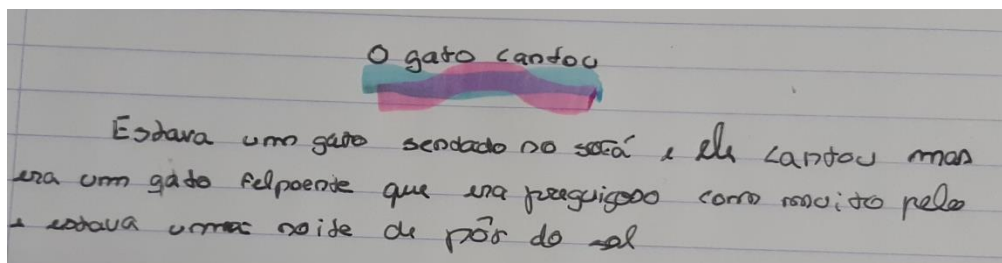


Imagem 7 – texto descritivo com a nova palavra no 2.º CEB

Outro aluno atribuiu à palavra *felpoente* as características: muito peludo, muito poente, fofinho. Quanto ao texto descritivo refere que *felpoente* é um animal, não o especifica, muito peludo e fofinho, mas que está de castigo. Um outro aluno atribuiu à palavra *felpoente* as características: entendedor, trabalhador, falador. Atribui a palavra *felpoente* a uma pessoa que gosta de ver o pôr do sol.

Em outra situação, verificou-se a junção de parte da palavra *escuro* com parte da palavra *medo* e os alunos criaram as novas palavras: *escuredo* e *meduro*. Na palavra *escuredo* o aluno que a criou atribuiu-lhe as características: noite, preto, sombras. O texto descritivo que o aluno construiu utilizou a nova palavra e as características que atribuiu à palavra criada por amálgama. Diz que o *escuredo* retrata o medo do escuro e dos lugares sem luz e compara-o a sombras assustadoras. Outro aluno criou a mesma palavra *escuredo* e atribuiu-lhe as características: escuro, arvoredado, animal. No texto descritivo, utilizou a nova palavra e as características que atribuiu à palavra criada por amálgama. Acrescenta que o *escuredo* é um animal que vive no arvoredado e que aparece durante a noite. O *escuredo* consegue ver no escuro.

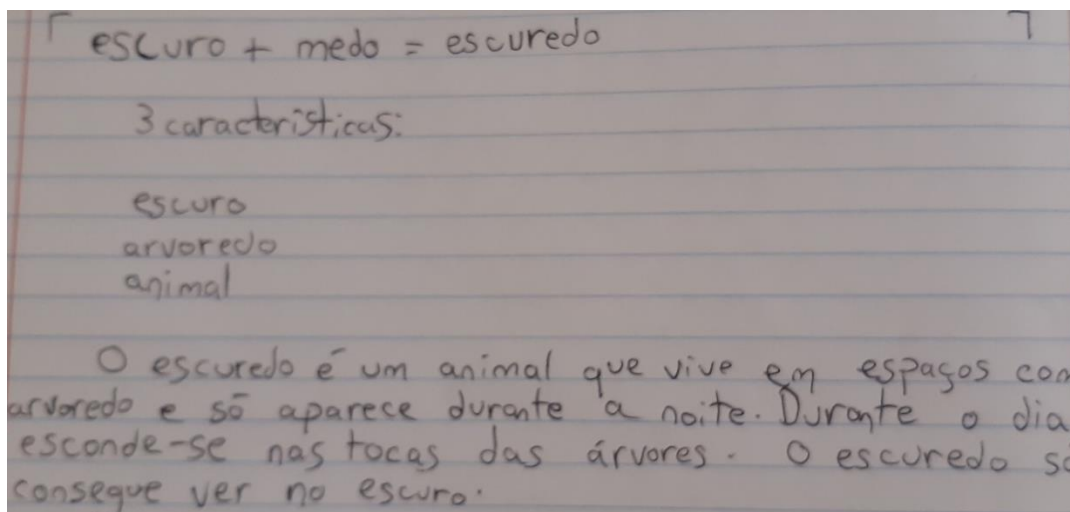


Imagem 8 – texto descritivo com a nova palavra no 2.º CEB

Na palavra *meduro* o aluno que a criou atribuiu-lhe as características: branco, cauda espigada, medo. A palavra formada por derivação foi *medito*. No texto descritivo que o aluno construiu utilizou as novas palavras *meduro* e *medito* e as características que atribuiu à palavra criada por amálgama: branco, cauda espigada e medo. No texto, o aluno cria uma história do gato escuro que ficou cheio de *medito*. Este gato tinha medo que gozassem com ele pelo facto de ser escuro e acrescenta que nunca tinha sentido tanto *meduro*. O aluno dá uma solução para o gato voltar a ser branco com o pelo lindo como as estrelas cintilantes. No final da história, o gato chorou, chorou lágrimas brancas como nuvens e dançou muito feliz por poder ver algo claro, inspirando-se no texto original de Mia Couto.

Por último, serão apresentadas as palavras utilizadas para a criação da nova palavra utilizando a amálgama de *triste* e *lágrimas*: *trismas*, *trisgrimas* e *tristágrimas*.

Na palavra *trismas*, o aluno que a criou atribuiu-lhe as características: amigas, dança, grupo. Quanto à palavra formada por derivação o aluno criou *lagrimento*. No texto descritivo, utilizou as novas palavras e as características que atribuiu à palavra criada por amálgama. Associa à palavra *trismas* o trio das amigas que gostam de dançar e juntas formam o grupo das *trismas*. E refere que a palavra *lagrimento* está associada à pandemia pelo facto de não se poderem realizar espetáculos.

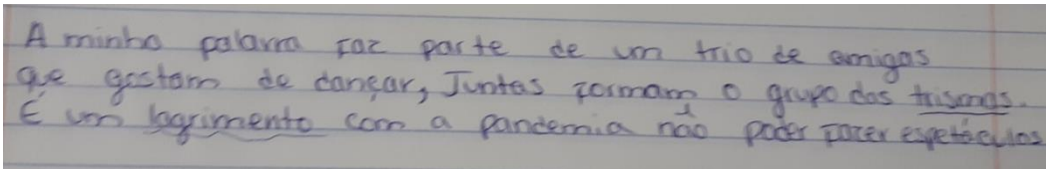


Imagem 9 – texto descritivo com a nova palavra no 2.º CEB

Na palavra *trisgrimas* o aluno que a criou atribuiu-lhe as características: tristeza, lágrimas, mágoa. Quanto à palavra formada por derivação, o aluno criou *tristemente*. O texto descritivo que o aluno construiu utilizou as novas palavras e as características que atribuiu à palavra criada por amálgama. Associa à palavra *trisgrimas* uma pessoa que está muito triste e cheia de lágrimas, porque tem uma mágoa que aumenta com as lágrimas a cair. Esta personagem usa roupa preta e umas calças onde está escrita a palavra *tristemente* e usa botas escuras, porque o pai faleceu. A palavra *tristágrimas* foi criada com as características atribuídas: lágrimas e tristeza.

À semelhança do que aconteceu com a turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico verificou-se que esta atividade de *criação de novas palavras* foi realizada pelos alunos da turma do 6.º ano com o mesmo empenho e entusiasmo. Assim, pode afirmar-se que os alunos se sentiram bastante confortáveis e felizes nesta atividade de criação da palavra. De seguida, analisam-se os resultados obtidos com a atividade já descrita.

Com o par de palavras *luz + sol* surgiram por amálgama as novas palavras: *Lusol*; *Lussol*. Não houve supressão na palavra *sol*, apenas na palavra *luz*. Sendo, contudo, um processo irregular de criação de palavras, a amálgama admite, como se tem visto, vários cenários possíveis. Merecem realce as características que este aluno atribuiu à nova palavra que foram claridade, amarelo e quente. A palavra *lusol* sugere a luz e o sol. Quanto à palavra formada por derivação, o aluno criou *luzico*, que surge da base da palavra *luz + ico* sendo, portanto, uma palavra derivada por sufixação. Também a palavra *lussol* sugere a luz e o sol. Quanto à palavra formada por derivação, o aluno criou *luminadamente*, que constitui uma palavra derivada por sufixação.

A partir de *noite* e *luminosa*, os alunos criaram palavras como *noitesa* e *luminoite*. Um aluno criou a palavra *noitesa*, embora a criação desta palavra não corresponda exatamente a uma amálgama, uma vez que não se realizou supressão da palavra (*noite*), havendo apenas

supressão da maior parte da palavra luminosa (sa). *Noitesa* revela ser uma palavra em que se mistura o escuro e o brilho, tal como o aluno refere nas características atribuídas à nova palavra: brilhante, escuro, cristais. Refere ainda que os cristais refletem o brilho da palavra. Um aluno criou a palavra *luminoite* criando a nova palavra através da amálgama, uma vez que juntou parte da palavra luminosa (lumin) com parte da palavra noite (oite). *Luminoite* revela ser uma palavra que transmite uma noite clara, calma, luminosa conforme as características que o aluno atribuiu à nova palavra. Quanto à palavra formada por derivação, o aluno criou *luminosidade* que surge da base da palavra luminos(a) + dade, sendo, portanto, uma palavra derivada por sufixação.

Tendo por base *limite* e *fronteira*, os alunos criaram palavras como *limiteira* e *limeiras*.

Um aluno criou a palavra *limiteira*. No caso, o aluno construiu a nova palavra através da amálgama, uma vez que juntou parte da palavra limite (limi) com parte da palavra fronteira (teira). *Limiteira* revela ser uma palavra que estabelece um limite e é caracterizada pelo aluno como um lugar com muita terra, é pequena e tem uma defesa. Deduzimos que *limiteira* será uma palavra com sentido e com um significado muito característico pelo facto de exprimir algo limitado e reduzido. Quanto à palavra formada por derivação, o aluno criou *limitação* que surge da base da palavra limite + ação, sendo, portanto, uma palavra derivada por sufixação.

Um aluno criou a palavra *limeiras*, através da amálgama, uma vez que juntou parte da palavra limite (lim) com parte da palavra fronteira (eira). Segundo as características que o aluno atribuiu à nova palavra, que foram o agricultor, os limões e eira, a palavra *limeiras* parece mais a junção de limão com eira. Deduz-se que não foi essa a intenção do aluno até porque *limeira* pode bem ser criada através da junção das palavras limite e fronteira, como já verificámos. Assim esta palavra pode ter dois significados. Daí a necessidade de reafirmar a importância de atribuir um significado à palavra criada, não só através da junção de palavras que utilizamos nessa nova palavra, mas também nas características que o seu “criador” lhe atribuiu. Quanto à palavra formada por derivação, o aluno criou *ilimitadamente*, que surge com o prefixo in + limitada + mente sendo, portanto, uma palavra formada por prefixação e sufixação.

No que respeita ao par de palavras *felpudo* + *poente*, os alunos criaram *felpoente*.

Um aluno construiu a nova palavra através da amálgama, uma vez que juntou parte da palavra felpudo (felp) com parte da palavra poente (oente). A palavra *felpoente* tem um significado, como podemos verificar atrás da junção das duas palavras, mas ganha ainda mais significado quando lhe associamos as características que o aluno lhe atribuiu: perigoso, muito pelo e pôr do sol, sendo que estas características se relacionam mais com a parte final da palavra, uma vez que poente remete para o pôr do sol. Outro aluno atribuiu à palavra *felpoente* as características: muito peludo, muito poente, fofinho. Aqui, identifica a característica fofinho, o que nos leva a deduzir que associa a nova palavra a um animal peludo e fofinho, um gato talvez. Um outro aluno atribuiu à palavra *felpoente* as características: entendedor, trabalhador, falador. E acrescenta que *felpoente* é uma pessoa que gosta de ver o pôr do sol. Aqui, o aluno associa a palavra criada a uma pessoa que é sábia, trabalhadora e faladora, o que nos leva a deduzir que *felpoente* é uma palavra que caracteriza alguém especial e que gosta da vida.

Quanto à combinação de *escuro* e *medo*, os alunos criaram *escuredo* e *meduro*. Um aluno criou a palavra *escuredo* e criou a nova palavra através da amálgama, uma vez que juntou parte da palavra escuro (escur) com parte da palavra medo (edo). A palavra *escuredo* tem um significado como podemos verificar atrás da junção das duas palavras, mas ganha ainda mais significado quando lhe associamos as características noite, preto, sombras. Deduz-se que esta palavra significa para o seu criador os medos e as cores que associamos ao escuro. Nem sempre o escuro significa medo, mas este aluno retrata o *escuredo* associado ao escuro e, como se não bastasse, reforça o escuro associando o *escuredo* ao preto e às sombras. Pode-se interpretar que estas sombras estejam associadas aos fantasmas criados pelo medo que se instalam e podem afetar o imaginário, associando o medo que se sente aos fantasmas que não existem. Outro aluno criou a palavra *escuredo* e atribuiu-lhe as características: escuro, arvoredado, animal. *Escuredo* para este aluno representa um animal que gosta de viver no arvoredado durante a noite. O aluno atribui assim um significado à nova palavra quando a associa ao escuro da noite, embora se perceba que este animal não tem medo do escuro, pois o aluno refere que ele gosta da noite e consegue ver no escuro. Ou seja, para *escuredo* o medo não está presente na sua forma de ver o mundo.

A palavra *meduro* foi criada utilizando a amálgama uma vez que juntou parte da palavra medo (med) com parte da palavra escuro (uro). A palavra *meduro* tem um significado como podemos

verificar através da junção das duas palavras, mas ganha ainda mais significado quando lhe associamos as características medo, escuro e claro. Podemos deduzir que a palavra *meduro*, para o aluno, significa medo e escuro, mas é curioso que acrescenta a característica claro, sendo que o claro é o oposto do escuro. Daqui se depreende que para este aluno a palavra *meduro* não tem o peso tão negativo e medonho como vimos na palavra *escuredo*. Quanto à palavra formada por derivação, o aluno criou *medito* que surge da base da palavra med + ito sendo, portanto, uma palavra formada por sufixação.

Finalmente, os alunos criaram, a partir de *triste* e *lágrimas*, *trismas*, *trisgrimas* e *tristágrimas*, sendo o par que acabou por provocar maior diversidade.

Um aluno criou a palavra *trismas* utilizando a amálgama, uma vez que juntou parte da palavra triste (tris) com parte da palavra lágrimas (mas). A palavra *trismas* significa alegria e movimento quando associamos o seu significado às características atribuídas que foram amigas, dança e grupo. Deste modo, deduz-se que a palavra *trismas* deixou de ter o peso das lágrimas e transformou-se em alegria. Quanto à palavra formada por derivação, o aluno criou *lagrimento* que surge da base da palavra lágrim + mento sendo, portanto, uma palavra derivada por sufixação.

Um aluno criou a palavra *trisgrimas*, utilizando a amálgama uma vez que juntou parte da palavra triste (tris) com parte da palavra lágrimas (grimas). A palavra *trisgrimas* significa tristeza e perda quando se olha para as características associadas à palavra: tristeza, lágrimas e mágoa. E fica-se ainda mais impressionado quando relacionada com a perda retratada no texto. Deduz-se que a palavra *trisgrimas* está associado à tristeza e à dor porque nasce das palavras triste e lágrimas e à perda de alguém especial. Quanto à palavra formada por derivação, o aluno criou *tristemente* que surge da base da palavra triste + mente sendo, portanto, uma palavra derivada por sufixação.

Um aluno criou a palavra *tristágrimas* utilizando a amálgama uma vez que juntou parte da palavra triste (trist) com parte da palavra lágrimas (ágrimas). A palavra *tristágrimas* significa tristeza e lágrimas já que nasce da junção destas duas palavras, mas ganha ainda mais força quando lhe associamos as características atribuídas que são lágrimas e tristeza.

Uma breve comparação dos resultados das novas palavras obtidas nas turmas dos 4.º e 6.º anos permite constatar a presença de termos muito semelhantes ou até iguais.

Com o par de palavras luz + sol os alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico criaram as palavras: *luso, luzo, luzol*; e na turma do 6.º ano do 2.º CEB os alunos criaram as palavras: *lusol* e *lussol*. No caso dos pares de palavras limite + fronteira, os alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico criaram a palavra *limiteira* e na turma do 6.º ano as palavras *limiteira* e *limeiras*. No caso dos pares de palavras noite + luminosa, os alunos do 4.º ano criaram as palavras *noisa* e *noitosa* e a turma do 6.º ano formou *noitesa* e *luminoite*. Neste caso, todas as palavras são diferentes e têm significados diferentes. Este par de palavras manifestou-se mais produtivo, talvez porque a extensão das duas formas de base favorecesse essa maior diversidade. No caso dos pares de palavras escuro + medo, surgiram, no 4.º ano, *escuredo* e *escudo* e, no 6.º ano, *escuredo* e *meduro*. Aqui temos uma palavra que se repete e uma diferente, graças à troca da ordem entre as duas bases. Nos pares de palavras felpudo + poente e triste + lágrimas não há termo de comparação, uma vez que os alunos da turma do 4.º ano não escolheram estes pares de palavras. Como já foi referido, aos alunos do 4.º ano foi-lhes dado a escolher o par de palavras, enquanto na turma do 6.º ano não houve essa opção.

Conclui-se que, apesar de algumas palavras se repetirem, todas elas são diferentes e têm um significado diferente para o seu “criador”. No que respeita às palavras formadas usando os processos regulares de formação de palavras através da derivação (excetuando o caso das formas constituídas a partir da modificação morfológica), a maioria dos alunos usou a sufixação. Houve um caso em que um aluno utilizou um prefixo e um sufixo. Estas novas palavras “apresentam uma estrutura morfológico-semântica compatível com os seus padrões derivacionais” (Rio-Torto, 1998, p. 142).

Procede-se, de seguida, à análise da produção escrita dos textos descritivos que os alunos criaram. Para o texto descritivo, foi pedido aos alunos que incluíssem as novas palavras criadas, quer por amálgama quer por derivação, as três características que atribuíram à palavra criada por amálgama e usassem o recurso expressivo da comparação. Será prestada mais atenção aos textos que incluem todos os passos referidos. Acrescenta-se que todos os textos produzidos foram bastante criativos e apresentam uma sequência lógica na estrutura das frases, evidenciando coesão e coerência.

Um dos alunos escreveu um texto com as novas palavras *lusol* e *luzico*. Refere que as características do sol são a claridade, o amarelo e o quente e acrescenta que *lusol* é uma flor amarela, quente e que transmite claridade. Este texto não apresenta erros e ao nível da construção das frases está bem redigido. Ao nível da criatividade compositiva pode-se inferir que o texto apresenta criatividade, embora se limite a descrever as características da nova palavra.

Outro aluno redigiu o texto utilizando as novas palavras *luminoite* e *luminosidade* e as características atribuídas à palavra criada por amálgama: noite clara, calma e luminosa. Refere que da janela do quarto viu uma linda *luminoite*, que caracteriza com uma noite clara, calma e luminosa. E acrescenta que, depois da tempestade, vem a bonança. Este texto apresenta um erro ortográfico (\*abunança), mas, ao nível da construção das frases, está bem redigido e apresenta uma sequência lógica na construção das ideias. O aluno recorre a um ditado popular para retratar uma situação maravilhosa que o sujeito está a vivenciar.

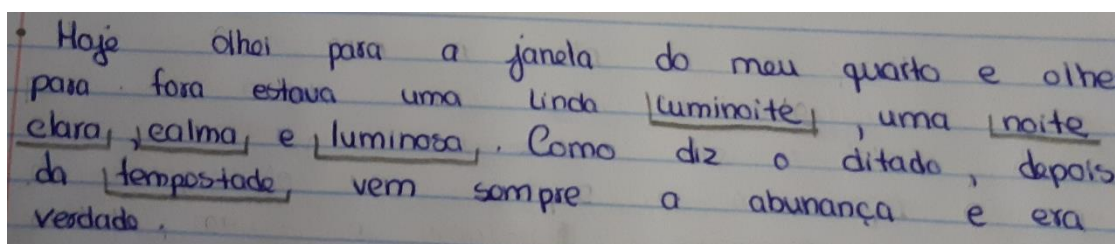


Imagem 10 – texto descritivo com a nova palavra no 2.º CEB

Um outro aluno utilizou as novas palavras *limeiras* e *ilimitadamente* e as características atribuídas à palavra criada por amálgama: agricultor, eira e limões. No texto, o aluno conta a história de um agricultor que vive numa casa velhinha. Ele planta milho tão doce e amarelo e esse milho faz-lhe lembrar os limões de que ele tanto gosta: “lindos limões sem defeito”. Neste texto, o aluno remete-nos para uma quinta no alto de um monte, mas ficamos sem saber em que monte, o que nos transporta para um lugar indefinido, característico dos contos. Faz-nos a apresentação da personagem e do lugar onde mora: uma casa velhinha. E ficamos maravilhados quando refere que o milho é tão doce e amarelo, mas não tão amarelo como os seus limões. E termina afirmando que o agricultor, *ilimitadamente*, adora as suas *limeiras*. Considera-se que este texto apresenta criatividade lexical na medida em que o aluno escolheu palavras doces e bonitas que estão ao nível das histórias. Assim, ao nível da competência

compositiva, podemos afirmar que apresenta criatividade e a comparação que faz entre a cor amarela do milho e dos limões retrata essa criatividade. Quanto ao nível da construção das frases, está bem redigido e apresenta uma sequência lógica na construção das ideias e das frases.

A partir das novas palavras *meduro* e *medito* e das características atribuídas à palavra criada por amálgama: branco, cauda espigada e medo, é criada uma história do gato escuro que ficou cheio de *medito*. Este gato tinha medo que gozassem com ele pelo facto de ser escuro e acrescenta que nunca tinha sentido tanto *meduro*. O aluno dá uma solução para o gato voltar a ser branco com o pelo lindo como as estrelas cintilantes. No final da história, o gato chorou, chorou lágrimas brancas como nuvens e dançou muito feliz por poder ver algo claro. Considera-se que este texto apresenta criatividade lexical, na medida em que o aluno optou por usar bastantes adjetivos para caracterizar o gato e os seus sentimentos. Assim, ao nível da dimensão compositiva, podemos afirmar que apresenta bastante criatividade ao pressupor que foi o amor que o gato tinha pelo seu lindo pelo que o levou a desejar o regresso ao estado original. E o aluno apresenta uma solução para regressar a esse estado, dizendo que o gato chorou e foram as suas lágrimas que o fizeram voltar à sua forma original. Quanto ao nível da dimensão compositiva, o texto está bem redigido e apresenta uma sequência lógica na construção das ideias e das frases.

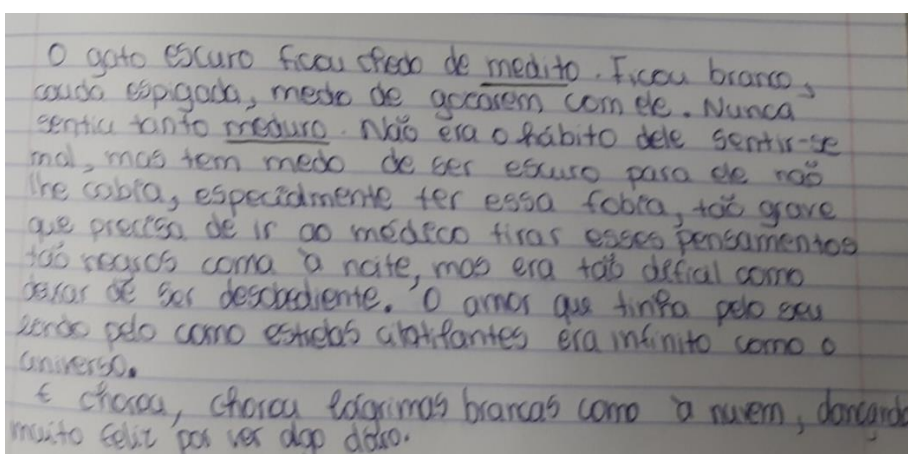


Imagem 11 – texto descritivo com a nova palavra no 2.º CEB

No texto descritivo que o aluno construiu utilizou as novas palavras *trisgrimas* e *tristemente* e as características que atribuiu à palavra criada por amálgama: tristeza, lágrimas e mágoa. Associa a palavra *trisgrimas* a uma menina que está muito triste e cheia de lágrimas, porque

tem uma mágoa que aumenta com as lágrimas a cair. Esta personagem usa roupa preta e uma calças onde está escrita a palavra tristemente e usa botas escuras porque o pai faleceu. Este texto retrata uma situação de dor e perda de alguém muito especial. Apesar da carga negativa que o texto transmite, o aluno conseguiu acrescentar pormenores que enriquecem o texto, quando faz a descrição da roupa e do pormenor da palavra escrita nas calças da personagem: *tristemente*. Quanto ao nível da dimensão compositiva, o texto está bem redigido e apresenta uma sequência lógica na construção das ideias e das frases.

Apresentam-se, ainda, os resultados obtidos na atividade de criação de palavras realizada com a turma do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, na disciplina de Português. Esta atividade foi realizada com o poema *Canção de Leonoreta*, de Eugénio de Andrade. Depois de lido e compreendido o poema, os alunos escolheram uma pessoa especial e registaram o nome. Depois, pensaram num elemento da natureza, animal ou planta que lhes fizesse lembrar essa pessoa e registaram o nome e com as duas palavras criaram uma nova palavra através da *amálgama*. Fizeram ainda o trabalho de atribuir três características do elemento da natureza à pessoa especial e, no final, realizaram uma atividade de escrita criativa.

Deste modo, surgiram as novas palavras: *Alexatrelas, Árlipe, Bárgua, Franol, Gabriesa, Henricar, Lourencatas, Maripa, Mataco, Mochandra, Ociago, Pedraia, Rodraia, Tildema*.

A palavra *Alexatrelas* resultada da junção do nome *Alexandra* + *estrelas*. Surge da junção de parte da palavra *Alexandra* (*alexa*) com parte da palavra *estrelas* (*trelas*). A palavra *Árlipe* surge do nome *Filipe* + *árvore*. A palavra *Bárgua* surge do nome *Bárbara* + *água*. *Franol* é o resultado da combinação de *Francisca* e *sol*. A palavra *Gabriesa* surge de *Gabriela* + *brisa*, enquanto *Henricar* resulta de *Henrique* e *mar*. A palavra *Lourencatas* surge do nome *Lourenço* e de *cascatas* e, a partir de *Mariana* e *Tulipa*, formou-se *Maripa*. A palavra *Mataco* surge do nome *Mateus* e do nome *macaco*. Já *Mochandra* forma-se a partir de *Sandra* e *mocho*. De *Tiago* e *oceano*, constituiu-se a palavra *Ociago* e de *Pedro* e *praia* surgiu *Pedraia*. A palavra *Rodraia* surge do nome *Rodrigo* + *praia*, enquanto *Tildema* é o resultado de *Matilde* + *mar*.

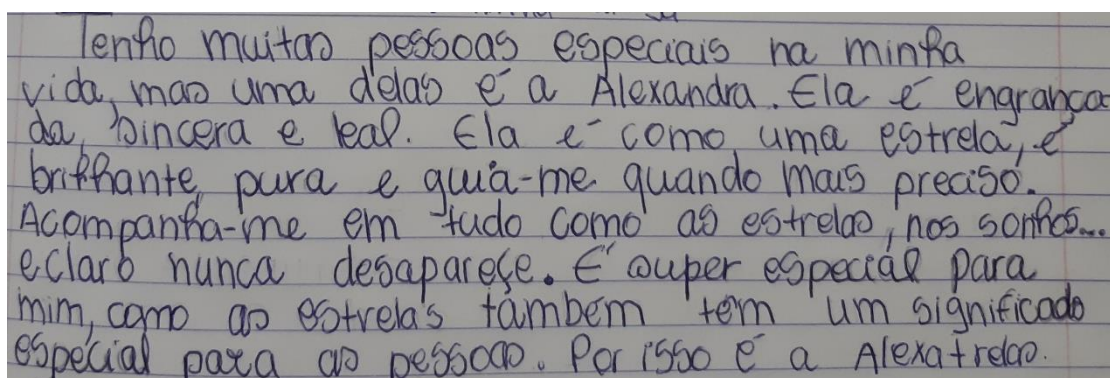
Apresentam-se, de seguida, as características que cada aluno atribuiu ao elemento da natureza, planta ou animal. No quadro 1 figuram essas características.

Nome	Características
<i>Alexatrelas</i>	brilhante, pura, guia

<i>Árlipe</i>	alta, macacos, ramos
<i>Bárgua</i>	fresca, divertida, saudável
<i>Franol</i>	aquece, ilumina, alimenta a amizade
<i>Gabriesa</i>	calma, feliz, amável
<i>Henricar</i>	brincar, areia, baldes
<i>Lourencatas</i>	paisagem, nadar, calma
<i>Maripa</i>	bonita, alegre, cheirosa
<i>Mataco</i>	veloz, ágil, divertido
<i>Mochandra</i>	olhos curiosos, asas, noitidão
<i>Ociago</i>	pôr do sol, água, barco
<i>Pedraia</i>	areia, rochas, sol
<i>Rodraia</i>	areia, água, gaivotas
<i>Tildema</i>	praia, rochas, areia

**Quadro 1 – Nomes criados pelos alunos e características das novas entidades**

De seguida, apresentam-se os resultados do texto descritivo que cada aluno construiu. No texto os alunos teriam que incluir a nova palavra, as características que atribuíram ao elemento da natureza, planta, ou animal, escolhido por cada um e usar o recurso expressivo a comparação. Assim, para a nova palavra *Alexatrelas* o aluno refere que Alexandra é uma pessoa especial porque é engraçada, sincera e leal. Diz que a Alexandra é como uma estrela brilhante e pura que o guia. Refere ainda que como as estrelas são especiais também ela é especial, por isso é *Alexatrelas*.



**Imagem 12 – texto descritivo com a nova palavra no 2.º CEB**

Para a nova palavra *Árlipe* o aluno refere que *Árlipe* é uma árvore que se chama Filipe. A árvore é muito alta e fixe com muitos macacos a saltar os ramos. Refere que toda a gente diz que as árvores só bebem água, mas esta árvore quando vê uma lasanha come como um lutador de sumo.

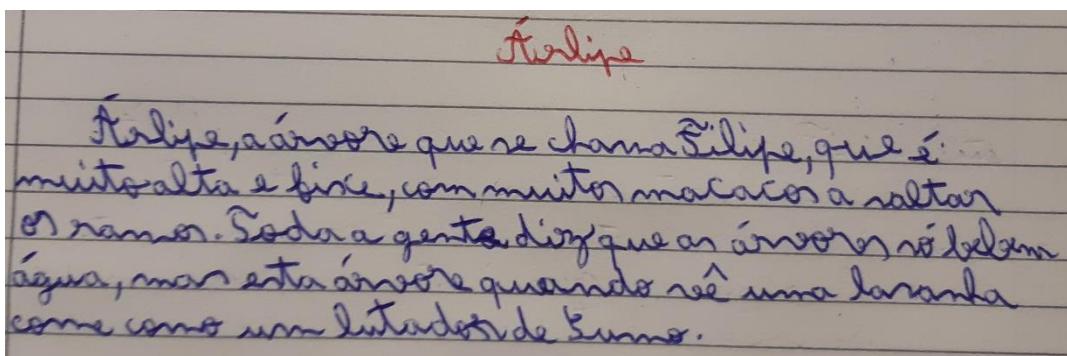


Imagem 13 – texto descritivo com a nova palavra no 2.º CEB

Para a nova palavra *Bárgua* o aluno refere que a Bárbara é uma menina muito animada e que alegra todos à sua volta. Diz que ela gosta de água e pratica natação. Acrescenta que ela é divertida, fresca e saudável.

Para a nova palavra *Franol* o aluno refere que é uma pessoa especial que ilumina os piores momentos como o sol que ilumina a escuridão. Diz que a pessoa especial alimenta a amizade apenas com um sorriso. Aconchega como o sol.

Para a nova palavra *Gabriesa* o aluno associa-a a uma pessoa que se chama Gabriela. Refere que Gabriela é inteligente e amável. Diz que ela lhe faz lembrar a suave brisa, pois ela é calma e feliz. Refere ainda, que quando ela lhe pergunta como se sente os seus problemas voam como a brisa que sopra as folhas e elas são empurradas para longe.

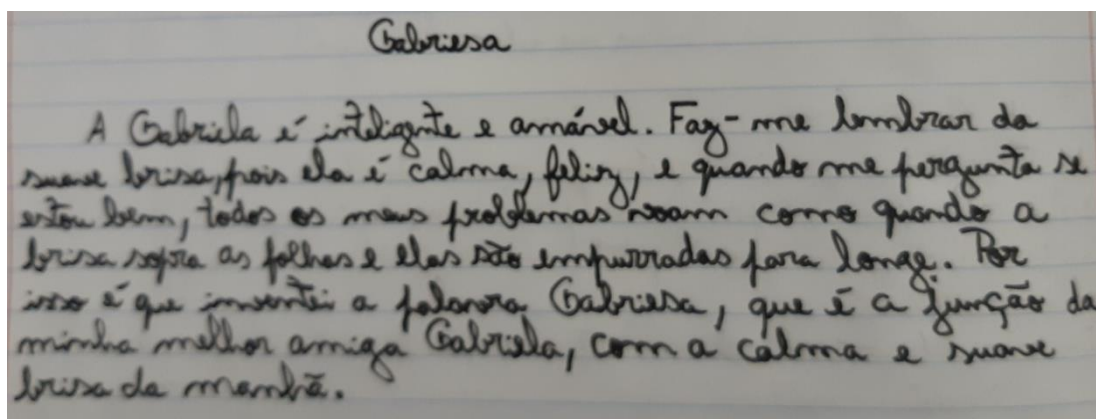


Imagem 14 – texto descritivo com a nova palavra no 2.º CEB

Para a nova palavra *Henricar* o aluno refere que é uma criança de três anos, mas que é muito grande. Diz que é brincalhão, gosta de areia e adora os baldes para fazer castelos de areia.

Para a nova palavra *Lourencatas* o aluno refere que *Lourencatas* é a calma de estar numa cascata a nadar ou apenas a apreciar a paisagem. Diz que o Lourenço é muito calmo é como uma cascata que espalha calma e tranquilidade.

Para a nova palavra *Maripa* o aluno associa-a à prima Mariana que é muito bonita e alegre. Refere que gosta muito de tulipas pois são cheirosas como a *Maripa*. Acrescenta que nunca a viu triste e que usa roupas felizes.

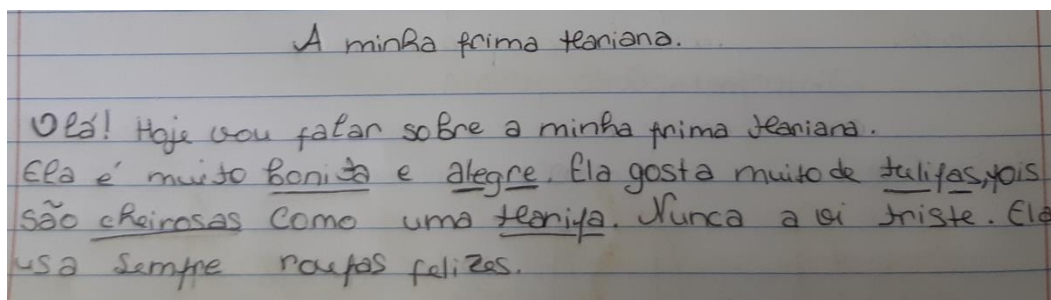


Imagem 15 – texto descritivo com a nova palavra no 2.º CEB

Para a nova palavra *Mataco* o aluno associa-a ao seu melhor amigo que é o Mateus. Diz que o chama *Mataco* porque ele é ágil, veloz e divertido como um macaco.

Para a nova palavra *Mochandra*, o aluno refere que *Mochandra* é muito curiosa, engraçada e muito amiga. Diz que ela tem asas como se fosse um flamingo e tem os olhos muito grandes, sendo curioso.

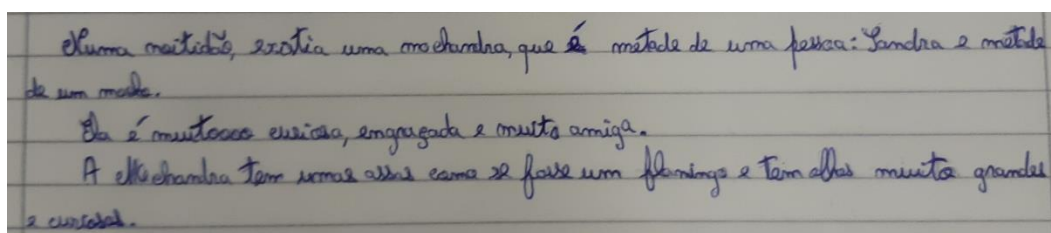


Imagem 16 – texto descritivo com a nova palavra no 2.º CEB

Para a nova palavra *Ociago*, o aluno refere que o Tiago é o melhor amigo. Refere que o maior sonho é poder viajar com ele numa viagem de barco para ver o pôr do sol. Diz que, passando o triângulo das Bermudas, encontrariam outro oceano a que ele chamaria *Ociago*.

Para a nova palavra *Pedraia*, o aluno associa-a ao Pedro que é um amigo de confiança, que o faz rir e almoça quase sempre com ele. O Pedro gosta de ir à praia, apanhar sol e escalar as rochas. Diz que gosta tanto de praia que qualquer dia vai chamar-lhe *Pedraia*.

Para a nova palavra *Rodraia*, o aluno associa-a ao Rodrigo, que é um bom amigo e que pode confiar nele. Diz que ele gosta de praia, gaivotas, areia e água. Ele é forte como o vento. Acrescenta que, sempre que se magoa, o Rodrigo o ajuda. Diz que como ele gosta tanto de praia, qualquer dia vai chamar-lhe *Rodraia*.

Para a nova palavra *Tildema*, o aluno refere que *Tildema* é uma pessoa que gosta de ir à praia com os amigos ver as gaivotas na areia e as rochas. Diz que, quando vai à praia, se recorda dos momentos divertidos que viveu com a *Tildema*.

Como se pode verificar, a produção escrita tornou-se mais produtiva com a descrição da palavra criada e das características que cada aluno atribuiu à nova palavra. Cada aluno foi criativo ao caracterizar a pessoa especial com um determinado elemento da natureza e este processo repercutiu-se na dimensão compositiva e enriqueceu-a. Para além das características que cada um atribuiu à nova palavra e que foram referidas no texto, eles conseguiram criar uma história com a nova palavra e deram-lhe um desfecho com significado. Quanto à organização dos textos, no geral, estão bem produzidos e apresentam características criativas. Cada aluno conseguiu ilustrar num texto a sua pessoa especial e deu-lhe vida ao atribuir-lhe as características do elemento da natureza que lhes fazia lembrar essa pessoa especial.

Considera-se que a dimensão compositiva nestes textos teve uma particularidade que motivou os alunos: o facto de se tratar de uma pessoa especial para cada aluno. Esta dimensão afetiva manifesta-se no cuidado que cada aluno teve em pensar nas palavras certas que caracterizavam, naquele momento, aquela pessoa e pensa-se que poderá ter influenciado a produção escrita de cada aluno. Desta forma, percebe-se que a preparação para a escrita assume um papel fundamental do ponto de vista pedagógico (Barbeiro & Pereira, 2007).

Conclui-se afirmando que, em todas as atividades propostas para a criação de novas palavras, os alunos foram estimulados a criar a nova palavra e a atribuir-lhe um significado. Verificou-se que o contato com as novas palavras presentes nas diferentes obras e o próprio processo de formação de palavras permitiram que os alunos se apropriassem de novos vocábulos e

reconhecessem o significado das novas palavras, quer as criadas pelos autores das histórias, quer as criadas pelos próprios alunos.

#### **4.6 REFLETIR PARA PROGREDIR – SÍNTESE DE CAPÍTULO**

Pretendeu-se, com o projeto de investigação centrado numa intervenção pedagógica junto dos alunos, estimular neles a criatividade, tendo por base a produtividade morfológica associada aos processos de formação de palavras, designadamente a amálgama e a derivação. Deste modo, procurou-se também estimular a competência compositiva nos alunos. Constatou-se que, durante todo o processo, os alunos se mostraram criativos, mobilizaram conhecimentos sobre os processos morfológicos, criaram frases e ilustrações ou textos descritivos com originalidade e emoção. Os alunos demonstraram interesse na criação de novas palavras e nas obras literárias que foram apresentadas para o efeito. Nas aulas dinamizadas, perceberam a produtividade subjacente à criação de novas palavras, bem como o significado que a palavra criada transporta. Estas atividades desenvolveram, nos alunos, competências linguísticas, em particular lexicais, semânticas e morfológicas: criaram novas palavras, atribuíram-lhes um significado e desenvolveram a criatividade a partir da produtividade morfológica da língua, o que se refletiu nos novos termos e nos textos e frases produzidos.

A própria envolvência e ação dos alunos na dinâmica de criação de novas palavras pode ser vantajosa, uma vez que lhes permite desenvolver competências de compreensão de textos, frases, questões, que são essenciais em todas as disciplinas do currículo.

Neste sentido, considera-se que os objetivos do projeto foram minimamente atingidos, uma vez que os alunos criaram as novas palavras e escreveram textos produtivos e criativos utilizando essas mesmas palavras. No entanto, seria necessário que este tipo de intervenção tivesse continuidade para se poder afirmar, com maior convicção, que a produtividade morfológica influencia a criatividade dos alunos e que ambas estão diretamente relacionadas e influenciam o gosto pela escrita de textos.

Estimular a criatividade nos alunos, através da criação de novas palavras, não significa descurar a dimensão etimológica. É antes todo um processo de criação que permite atribuir

um significado à palavra criada para que, eventualmente, essas palavras entrem no léxico, uma vez que podem enriquecer a comunicação. E é nesta lógica de capacitar os alunos para a compreensão de novos vocábulos que surge o projeto *da produtividade morfológica à criatividade linguística* com foco no desenvolvimento da criatividade e da competência compositiva dos alunos.

Nas leituras realizadas, contactou-se com os crioulos de base lexical portuguesa cujo desenvolvimento, até aos dias de hoje, se fez, também, pela produção de neologismos por parte dos aprendentes que, assim, *corrompiam* a língua-mãe (Banza & Gonçalves, 2018). Tal sucede em todas as línguas. Esta vertente da língua portuguesa despertou curiosidade. Sendo uma limitação deste trabalho o facto de não ter explorado mais esta dimensão, acredita-se que será certamente explorada em pesquisas posteriores para, eventualmente, vir a ser trabalhada com os alunos. Efetivamente, o crioulo surge como resultado da expansão e da presença portuguesa pelo mundo, pelo que é de enorme interesse histórico e cultural. Por outro lado, algumas destas línguas fazem parte dos idiomas em extinção<sup>30</sup>, dado o desaparecimento das razões históricas que levaram ao seu surgimento. Concretamente, ainda na primavera deste ano, foi veiculada a notícia do falecimento da última falante de Patoá (crioulo macaense que junta, essencialmente, português e cantonês) e o mesmo fenómeno se registava já em finais do século passado relativamente aos falantes de crioulo no Brasil. Ampliar o conhecimento dos alunos levando-os a saber o que são os crioulos, onde e como surgiram, quais as pessoas que o falam e por que o falam, qual a sua relevância histórica, económica e, sobretudo, que impacto tiveram na comunicação e união entre estes povos, pode ser uma dimensão de trabalho de enorme interesse interdisciplinar.

No final deste percurso, e numa espécie de retrospectiva, considera-se que toda a pesquisa realizada nesta investigação serviu para que a formanda adquirisse aprendizagens mais sólidas. Em lugar de relevo neste processo esteve a reflexão sobre os vários momentos da prática docente, uma vez que esta forma de aprendizagem do ser docente pode e deve ter continuidade na prática que ocorrerá para lá da Prática de Ensino Supervisionada. A reflexão permite a adaptação contínua até se conseguir chegar a uma conexão que permite proporcionar aos alunos, das diferentes turmas, aprendizagens significativas.

---

<sup>30</sup> A importância desta dimensão pode ser constatada no facto de a UNESCO ter celebrado em 2019 o ano Internacional das Línguas Indígenas com o objetivo de alertar para a necessidade de preservar essas línguas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final deste percurso e da viagem que a memória e o coração fizeram durante a escrita deste Relatório salientam-se as emoções vividas, o entusiasmo e as limitações que este caminho comportou. Foram muitos os momentos de aprendizagens realizados junto dos professores cooperantes, dos professores supervisores, das colegas do grupo pedagógico e sobretudo com os alunos.

Ser professor é saber ser e aprender a fazer e todos os contextos são essenciais para tirar partido dessa aprendizagem. O professor constrói-se com o saber científico sobre as *áreas de conhecimento que integram o currículo*, mas também sobre “o saber sobre os seus alunos, sobre os seus modos múltiplos de aprender e sobre o modo de ensinar, constituindo-se como *um todo em ação* e não como um somatório entre as partes” (Alonso & Roldão, 2005, p. 19). Acrescenta-se que este percurso foi vivido com esta responsabilidade de saber o que ensinar e o como ensinar, consciente de que a ação se desenvolve com e para os alunos.

Viver e sentir a escola como um espaço educativo revelou-se numa experiência inesquecível e já com uma certa nostalgia. O contato com as turmas e o conhecimento das diferenças e especificidade de cada aluno conduziram a uma necessidade de reflexão e reformulação da prática com o objetivo de que cada aluno realizasse aprendizagens significativas.

Programar e planificar as aulas são processos fundamentais para o sucesso das intervenções e, neste sentido, teve-se o cuidado de pensar nas diferentes turmas, nas necessidades de cada um e ensinar partindo sempre do diálogo estabelecido com os alunos através do levantamento dos conhecimentos prévios sobre o tema a ser estudado. Acrescenta-se que as reflexões pós-ação foram uma ferramenta fundamental para a melhoria das planificações e das aulas seguintes. O pensar sobre o que se fez e como se fez permitiu fazer melhoramentos, uma vez que a reflexão se “como um processo privilegiado da construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional, quando na interação reflexiva com os pares e formadores alia a reflexão sistemática a intenções de melhorar as práticas pedagógicas.” (Moreira & Ribeiro, 2007, p. 44).

Salienta-se que, durante o ano de estágio e em contexto de prática pedagógica, se deu sempre ouvidos à voz dos professores e dos alunos, sem deixar de se ouvir a voz interior que nos permite refletir para evoluir, confiando que a reflexão individual e conjunta “leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 98). A formanda procurou mostrar-se sempre aberta a essa transformação.

No final desta etapa, reconhece-se que o percurso foi desafiante sem deixar de ser gratificante e motivador, uma vez que permitiu este contato próximo de como viver e sentir a escola e a educação. Apesar das limitações que a pandemia trouxe com a exigência de aulas a distância, afirma-se que todo o percurso foi vivido com a abertura necessária para a aprendizagem. A experiência do regime misto, na escola e em casa, permitiu e permite refletir sobre a escola do futuro, na expectativa de que continue a escola presencial, uma vez que se defende que a escola só faz sentido na aprendizagem conjunta, entre os pares, e para isso é necessário o contato físico com o outro.

Durante todo o percurso de Prática de Ensino Supervisionada, estimularam-se e desenvolveram-se as potencialidades de criação e imaginação dos alunos, dando-lhes a possibilidade de se expressarem ao mesmo tempo que realizaram aprendizagens significativas. Desde o primeiro ao último capítulo, pretendeu-se desenvolver a reflexão sobre a prática educativa.

Assim, apresentou-se, num primeiro momento, o saber científico-pedagógico subjacente à construção do conhecimento linguístico dos falantes, enquanto base essencial da atuação do professor, em particular nos 1.º e 2.º CEB. O capítulo 2 debruça-se sobre o enquadramento curricular e profissional, permitindo uma reflexão sobre o que é ser professor e a importância deste para a educação e formação dos alunos. Segue-se a caracterização do contexto educativo, para fundamentar as opções metodológico-didáticas da formanda, presentes no capítulo 3, que inclui, ainda, a reflexão sobre a prática em contexto de estágio. Por fim, o capítulo 4 dedica-se ao projeto de investigação, desde a conceção à implementação, incluindo as novas palavras criadas por cada aluno e as produções compositivas realizadas pelos mesmos.

Com a conclusão de mais um ciclo de estudos – o Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB –, a formanda pretende enveredar pela carreira docente e dar continuidade ao tema do projeto de investigação, de modo a permitir que os alunos sejam motivados para a leitura e para a escrita, aliás, dimensão fundamental para a realização de aprendizagens em todas as áreas do currículo. Sabe-se que um bom leitor, que compreende o que lê, pode ser um bom escritor porque conhece as palavras e a sua função. E o projeto de criação de novas palavras pode ser o motor que impulsiona o gosto pela leitura e pela escrita.

Terminando da mesma maneira como se começou este relatório de estágio, da produtividade morfológica à criatividade linguística, pretende-se reforçar a importância das palavras e do *peso* que cada uma abarca, destacando sempre o impacto que elas podem ter na formação e educação dos alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adão, A. (1992). *A História da profissão em Portugal: Balanço da investigação realizada nas últimas décadas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Aharoni, R. (2008). *Aritmética Para Pais. Um livro para adultos e crianças*. Lisboa: Gradiva.

Almeida, S. & Rodão, M (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-geral da Educação (DGE).

Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

Alves, L. (2012). *História da Educação uma introdução*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Amaral, M. Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. I, Alcorão (org.). *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão*, p. 91-119. Porto: Coleção CIDInE.

Andresen, S. (1996). *O rapaz de Bronze*. 14.ª edição. Lisboa: Edições Salamandra, Lda.

Andrade, E. (1997). *Primeiro Livro de Poesia*. Selecção de Sophia de Mello Breyner Andresen. Lisboa: Editora Caminho.

Arends, R. (2006). *Aprender a ensinar. Cap. I As Bases Científicas da arte de aprender*. (7ª ed.). Mcgraw Hill Companies.

Bach, P. (2001). *O Prazer na Escrita*. Tradução Inês Margarida Duarte. 3.ª ed. Porto: ASA Editores.

Banza, A. & Gonçalves, M. (2018). *Roteiro de História da Língua Portuguesa*. Évora: Cátedra UNESCO Universidade de Évora.

Barca, I. (2004). *Para uma Educação de Qualidade. Atlas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho.

- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação DGIDC.
- Barbeiro, L. Batista, A. & Viana, F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensão Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação DGIDC.
- Barros, Anabela & Head, Briam & Teixeira, José, & Lemos, Aida & Pereira, António. (2002). *História da Língua e História da Gramática*. Braga: Actas do encontro.
- Bettelheim, B. (1998). *Psicanálise dos contos de fadas*. Venda Nova: Bertrand editora.
- Bizarro, R. & Figueiredo, O. (1996). *Da Palavra ao Texto*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Buescu, C. (1983). *Duarte Leão, ortografia e origem da língua portuguesa. Introdução, notas e Leitura*. Lisboa: Imprensa Nacional - casa da moeda.
- Cavacas, F. & Gomes, A. (2004). *A vida das palavras – Léxico*. Lisboa: Clássica Editora.
- Carvalho, J. (1990). A Evolução Sintáctica na Produção Escrita de Crianças e Adolescentes. *Revista da Educação*, p. 129-138, Braga: Universidade do Minho.
- Cintra, L. & Cunha, C. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Coimbra, L. & Nunes, M. (2007). Um Estudo da Amálgama e do seu Valor Metafórico em Mia Couto. In: Cano López, Pablo (coord.), *Actas del VI Congreso de Lingüística General. Vol. 2 Tomo1*, p. 1465-1474, Madrid: Arco Libros (ISBN 84-7635-671-5).
- Costa, J. & Rocha, M. (2008). *Cuidado com a Língua!* Oficina do livro.
- Couto, M. (2018). *O Beijo da Palavrinha*. (13.ª edição). Alfragide: Editorial Caminho, SA.
- Couto, M. (2018). *O Gato e o escuro*. (11.ª edição). Alfragide: Editorial Caminho, SA.
- Couto, M. (2014). *Cada Homem é uma Raça*. Alfragide: Editorial Caminho, SA.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.

D'Andrade, E. & Kihm, A. (orgs.). (1992). *Actas do Colóquio sobre "Crioulos de Base Lexical Portuguesa"*. Lisboa: Edições Colibri. Coleção: Actas e Colóquios.

Delors, J. et al. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a Educação para o século XXI*. São Paulo: UNESCO - MEC.

Duarte I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação DGIDC.

Duarte I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação DGIDC.

Escolano, A. & Magalhães, J. (1999). *Os Professores na História*. Porto: Sociedade portuguesa da Educação.

Estrela, E. Leitão, M. & Soares, M. (2004). *Saber Escrever Saber Falar Um guia completo para usar corretamente a língua portuguesa*. (2.ª edição). Lisboa: Dom Quixote.

Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica. III Finalidades Curriculares da História no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação DEB.

Fonseca, F. (1994). Gramática e Pragmática. *Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.

Leão, D. (1999). *Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista*. Rio de Janeiro: Cadernos de Pesquisa, nº 107, 201.

Leão, A. (1992). A história da profissão docente em Portugal: balanço da investigação realizada nas últimas décadas. *Encontros Ibéricos de História da Educação*, vol.1.º encontro, p. 123-135.

Lobo, A. (2002). *O Ensino e a Aprendizagem do Português na Transição do Milénio*. Lisboa: Associação do Professor de Português.

Moreira, M. & Ribeiro, D. (2007). *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre a Identidade (s), Diversidade (s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.

Moreira, R. (2018). «A importância do papel do professor». <https://observador.pt/opiniao/a-importancia-do-papel-do-professor/>

Nimmergut, J. (1972). *Desenvolva a sua capacidade criativa*. Munique: Unibolso, *Kreativitätsschule* by Wilhelm Heyne Verlag.

Nunes, M. & Coimbra, L. (2007). Um Estudo da Amálgama e do seu Valor Metafórico em Mia Couto. In: Cano López, Pablo (coord.), *Actas del VI Congreso de Lingüística General. Vol. 2 Tomo1*, p. 1465-1474, Madrid: Arco Libros (ISBN 84-7635-671-5).

Nóvoa, A. (1993). Perspetivas de Renovação da História da Educação em Portugal. António, N. & Julio. B. (org.). *A História da Educação em Espanha e Portugal: investigações e actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Odelli, T. (2010). «Desacordo ortográfico». A diversidade da língua Portuguesa. <https://rizenhas.com/2010/09/resenha-desacordo-ortografico/>

Ondjaki (2020). *O Livro do Deslembamento*. Alfragide: Editorial Caminho.

Ondjaki (2007). *Os da minha rua*. Rio de Janeiro: Língua Geral. Coleção ponta de lança.

O`Neil, A. (1962). *Poemas com endereço*. Lisboa: círculo de poesia.

Petrov, P. (2006). Intertextualidade e criação literária: Guimarães Rosa, Luandino Vieira e Mia Couto. *Veredas 7 Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, p. 67-81.

Quierós, E. (2018). *Contos: Civilização*. (2.ª edição). Luso Livros.

Reis, P. (2008). *As narrativas na formação de professores e na investigação em formação*. Lisboa: Nuances: estudos sobre a educação.

Rio-Torto, G. (1998). *Morfologia Derivacional. Teoria e Aplicação ao Português*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (1999). *Gestão curricular fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - departamento de Educação Básica.

Roldão, M. (2008). *Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Braga: Universidade do Minho, centro de estudos da criança. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n. 34

Ruben, A. (2020). *O Mundo À Minha Procura*. Autobiografia (Volumes I, II, III). Porto: Assírio & Alvim, Porto Editora.

Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Silva, A. (2001). *Porque e como é que surgem novos significados? Prototipicidade e eficiência cognitiva e comunicativa*. *História da Língua e História da Gramática*. Braga: Actas do Encontro.

Silva, A. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a tecnologia.

Silva, S. (2016). *Direito Constitucional I*. Coimbra: Edição Instituto Jurídico Faculdade de Direito Universidade de Coimbra.

Soares, L. D. (2016). *Roald Dahl Notas de uma sua tradutora*. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal

Tavares, G. (2012). «O destino das palavras». <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/o-destino-das-palavras/2559>

Viana, F. (2002). *Da Linguagem Oral à Escrita. Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Edição: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a tecnologia. MCEs (ISBN:972-31-0983-2).

Vieira, J. (2007). *A cidade e a infância*. Alfragide: Editorial Caminho.

Villalva, A. (2007). *Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

## **Documentos Normativos**

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Departamento de Educação Básica. (2004). Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1.º Ciclo. Lisboa: ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018). Aprendizagens Essenciais: Português no 4.º ano de escolaridade. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018). Aprendizagens Essenciais: Português 6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa. XXI Governo Constitucional.

Martins, G., Gomes, C., Brocado, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Nery, R., Rodrigues, S. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

## Documentos Legislativos

Aprendizagens Essenciais (Direção Geral de Educação 2018)

<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

Constituição da República Portuguesa (1976)

<https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

Decreto Lei 54/2018 <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>

Decreto Lei 55/2018 <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>

Despacho n.º 6944-A/2018, 19 de julho <https://dre.pt/application/file/a/115742277>

Despacho n.º 6605-A/2021, 6 de julho <https://dre.pt/application/conteudo/166512681>

Estatuto da Carreira Docente (1990) <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/411815/details/normal?l=1>

Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/34444975/view?consolidacaoTag=Educa%C3%A7%C3%A3o+e+Ensino>

## Outros Documentos

*Plano Anual de Atividades (20/21)*. Acedido a 20 de dezembro de 2020.

*Plano de Contingência – covid-19 (2020)*. Acedido a 20 de dezembro de 2020.

*Projeto Educativo (2018)*. Acedido a 20 de dezembro de 2020.

*Regulamento Interno (2018)*. Acedido a 20 de dezembro de 2020.

## ANEXOS

### ANEXO I - ATIVIDADE DE ESCRITA À MANEIRA DE...

#### “O Limpa-Palavras”

A palavra mundo é bela como um reino encantado

A palavra azul é fria e liberta a brisa do mar para todo o lugar

A palavra criança não dura para sempre

Podes e deves aproveitar!

A palavra criança brinca como um boneco com pilhas

A palavra verde faz-nos lembrar a natureza

A palavra lua ilumina a escuridão da noite

Podes viver sem uma lanterna!

A palavra morango é doce como um pudim

A palavra sol aquece-nos lá do céu

A palavra mundo é a nossa casa

Podes fazer melhor dessas palavras se ajudares a reciclar!

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – PLANO DE AULA NO 1.º CEB DENOMINADA “OS FENÓMENOS DE TRANSFORMAÇÃO DA ÁGUA”

Bloco 3: À descoberta do Ambiente Natural.				
Aprendizagens Essenciais	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Tempo	Avaliação
<p><b>Aspetos Físicos do Meio</b></p> <p>Reconhecer e observar fenómenos de condensação, solidificação, evaporação e precipitação.</p>	1. <b>Diálogo com a turma</b> para recordar os estados da água (sólido, líquido e gasoso). Realização de uma experiência da passagem da água estado líquido para sólido. Os alunos irão encher uma recipiente com água e irão colocá-lo no congelador.	Vídeo	10'	Interesse
	2. <b>Visualização de um vídeo</b> demonstrativo da experiência dos processos de evaporação, condensação e solidificação.	Cartaz	5'	Participação
	3. <b>Visualização de um cartaz</b> representativo dos mesmos fenómenos para os perceberem melhor estes processos.	Manual pág. 89	5'	
	4. <b>Leitura no manual</b> dos fenómenos de transformação da água.		10'	
	5. <b>Visualização do que aconteceu à água</b> que estava no recipiente. Os alunos perceberão assim o processo de <b>solidificação</b> .		10'	
	6. Síntese da matéria e realização de um ficha para consolidar os conceitos aprendidos.		Livro de Ficha pág.37	30'

APÊNDICE B – PLANO DE AULA DE PORTUGUÊS NO 1.º CEB INTEGRADA NA UNIDADE DIDÁTICA *DENOMIMAR E PANDELAVREAR: UM MUNDO PARA CRIAR!*

	<p>(espaço no canto da sala, com os materiais necessários), onde terão de encher um copo com a fração de água correspondente à fração sorteada através da ferramenta <i>WordWall</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Momento final da manhã:</b> cada grupo apresentará as suas propostas de estrofes completas. Posto isto, observarão a médica Pipa a revelar a resposta correta, para se confrontarem com a resolução da situação problema do dia.</li> </ul> <p>Depois disto, os alunos desenvolverão um momento de Criação, em que o objetivo é, em grande grupo, construir uma adivinha de frações de palavras (trabalhadas durante o segundo desafio) cuja solução seja a palavra SAÚDE;</p> <p><b>Momento de leitura</b> (Português-Leitura <i>O beijo da palavrinha de Mia Couto</i>)</p> <p>➤ Introdução à obra literária “O beijo da palavrinha” de Mia Couto, através da exploração das ilustrações de três páginas situadas no interior do livro. Esta abordagem tem como objetivo motivar os alunos para a audição da leitura e antecipar a compreensão inferencial da obra, através do levantamento de algumas questões orientadoras:</p> <p style="text-align: center;"><u>Questões orientadoras para as páginas 5 e 6:</u>  <i>Qual é o ambiente representado na imagem?  O que vos faz lembrar estas representações desenhadas?  Vemos uma personagem, quem será?  O que significará aquele livro?</i></p>	<p>-Roleta das frações (ver anexo 7)</p> <p>-Vídeo final com a médica Pipa</p> <p>-Obra “O beijo da palavrinha” de Mia Couto (anexo 8)</p> <p>-Páginas 5, 6 e 18 (anexo 9)</p>
--	---	--

30 minutos  
(14h às 14h30)

Questões orientadoras para a página 18:

*E agora, que ambiente está representado?*

*A personagem será a mesma?*

*Qual a posição da menina?*

*O que terá ela na mão?*

-Excerto final da obra  
(anexo 10)

- Leitura de um excerto situado no final da obra:

*Ainda hoje, tantos anos passados, Zeca Zonzo, apontando o rosto da sua irmãzinha na fotografia, clama e reclama:  
-Eis minha mana Poeirinha que foi beijada pelo mar. E se afogou numa palavrinha.*

- Confronto das antecipações feitas aquando da exploração das ilustrações com este excerto, através do levantamento de algumas questões orientadoras:

*Quem será esta menina chamada Poeirinha? Será a personagem que aparece nas ilustrações?*

*O que significará a expressão "afogar numa palavrinha"?*

*Com base neste excerto, conseguem adivinhar o título da obra?*

- Apresentação da obra e do autor;
- Leitura expressiva da obra literária pelas professoras em formação, com o som do mar de fundo;
- Levantamento de algumas questões de compreensão do texto:

- *Quem eram as personagens do texto?*
- *Qual era o sonho de Maria Poeirinha?*
- *Qual é a "palavrinha" referida no título?*
- *Poeirinha nunca tinha visto o mar... Porquê?*

-Som do mar  
(anexo 11)

30 minutos  
(14h30 às 15h)

- *Zeca Zonzo conseguiu levar a irmã a ver o mar? Se sim, como?*
  - *Porquê que o irmão da Poeirinha se chamava "Zeca Zonzo"?*
- Diálogo com a turma sobre a importância dos afetos em tempos de maior fragilidade, como a doença, de maneira a fornecer uma pista para o preenchimento do último verso da estrofe, através da palavra "afetos";
- Levantamento da questão:  
*O que é que a palavra MAR vos faz lembrar?*
- Audição das respostas de todos os alunos e criação de uma nuvem de palavras acerca da palavra MAR, com recurso à ferramenta Wordart;
- **Sistematização:**
    - Os alunos observam o vídeo com a médica Pipa (avatar), onde é exposta a situação problema (completar uma estrofe recomendada pela médica Pipa, com pistas recebidas ao longo das atividades);
    - Primeiro desafio aborda a Educação Artística, mais concretamente a Dança (a primeira pista é a prática de exercício físico através de um momento de dança com a modalidade Zumba);
    - Segundo desafio aborda a Matemática, mais concretamente o domínio dos Números e Operações (frações de palavras em formas de adivinha para descobrir os alimentos saudáveis e menos saudáveis);
    - Terceiro desafio aborda o Estudo do Meio, mais concretamente o domínio da Natureza (importância da água na nossa saúde);

APÊNDICE C – PLANO DE AULA DE PORTUGUÊS NO 1.º CEB INTEGRADA NA UNIDADE DIDÁTICA *ENTRE A OUSADIA E A PRUDÊNCIA: A CAMINHO DA DESCONHECIDADE*

Aprendizagens Essenciais	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Tempo	Avaliação
<p><b>Leitura</b> Ler textos com características narrativas</p> <p><b>Gramática</b> Inferir o significado de palavras desconhecidas a partir da análise e estrutura interna (base, radical e afixos)</p> <p>Compreender regras de derivação das palavras e formas de organização do léxico</p> <p><b>Escrita</b> Redigir textos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Visualização da imagem do gato amarelo</b> na passam para o poente/ escuro. Questões: qual a personagem? A sua cor original? O que irá acontecer ao gato? Será que já conseguimos descobrir o título do livro?</li> <li><b>Apresentação da obra:</b> “O gato e o escuro” de Mia Couto. Observação da capa, título: porque é que o gato ficou escuro? Vamos descobrir!</li> <li><b>Leitura da obra:</b> “O gato e o escuro”. A leitura será realizado pela professora estagiária e pelos alunos. Cada aluno terá consigo a história. Os alunos visualizarão as ilustrações à medida que a história é contada.</li> <li><b>Levantamento das palavras</b> cujo significado os alunos não conhecem.</li> <li><b>Compreensão da história</b> com algumas questões orientadoras: porque é que o gato ficou escuro? O gato desobedeceu à mãe? Porquê? O que significa pirlampiscar? Porque é que os seus olhos pirlampiscavam? A mãe ficou zangada com o pintalgato? Porque é que reagiu assim?</li> <li><b>Destacar as novas palavras</b> presentes na história. Perguntar aos alunos quais são e registar no quadro. Porque é que são novas estas palavras?</li> <li><b>Criação de novas palavras</b> através da amálgama e dos processos e derivação que permitem criar novas palavras. Cada aluno terá um par de palavras. Irei explicar os processos e dar exemplos e de seguida os alunos criarão a nova palavra. Terão ainda que atribuir três características a essa nova palavra.</li> <li><b>Ilustração da palavra criada</b> tendo em conta as características que essa palavra representa para o aluno que a criou.</li> <li><b>Escrita de uma frase com a nova palavra</b> criada e com as características atribuídas à palavra.</li> <li><b>Partilha</b> da ilustração e das frases criadas pelos alunos.</li> </ol>	<p>Livro</p> <p>Caderno diário</p>	<p>5'</p> <p>10'</p> <p>15'</p> <p>10'</p> <p>20"</p> <p>10'</p> <p>15'</p> <p>10'</p> <p>5'</p> <p>15'</p>	<p>Interesse</p> <p>Participação</p> <p>Empenho</p>

**Domínio:** Geometria e medida

Aprendizagens Essenciais	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Tempo	Avaliação
<p><b>Localização e orientação no espaço</b></p> <p>Identificar ângulos em polígonos e distinguir diversos tipos de ângulos (reto, agudo, obtuso, raso).</p>	<ol style="list-style-type: none"><li><b>1. Levantamento dos conhecimentos prévios</b> dos alunos acerca dos ângulos. O que são ângulos? Que tipo de ângulos conheces?</li><li><b>2. Apresentação dos diferentes ângulos</b> (giro, raso, reto, agudo e obtuso) e a relação entre eles.</li><li><b>3. Exercícios de aplicação presente no manual.</b> Os alunos irão realizar o exercício individualmente e de seguida será corrigido no quadro.</li><li><b>4. Apresentação do quadrante.</b> Perguntar aos alunos se conhecem esse instrumento. Explicação do instrumento e da sua função.</li><li><b>5. Construção do quadrante.</b> Cada aluno terá a imagem do instrumento em papel para recortar e colar numa cartolina. Terão que colar uma palhinha no topo e irão colocar um fio com um pêndulo (botão). Estes momentos de criação do quadrante serão explicados aos alunos passo a passo. Construído o instrumento os alunos irão usá-lo e perceberão a sua funcionalidade e importância.</li></ol>	<p>Manual pág. 86-87</p> <p>Anexo 1</p>	<p>5'</p> <p>20'</p> <p>15'</p> <p>10'</p> <p>30'</p>	<p>Interesse</p> <p>Participação</p> <p>Empenho</p>

**Bloco 5: À Descoberta dos materiais e objetos**

Aprendizagens Essenciais	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Tempo	Avaliação
<p><b>Realizar experiências com a eletricidade</b></p> <p>Produzir eletricidade por fricção entre objetos</p>	<p><b>1. Vídeo representativo da trovoada.</b> O objetivo será que os alunos percebam como surgiu a eletricidade. E quem fez esta descoberta - Franklin.</p> <p><b>2. Levantamento de algumas questões:</b> como seria a vida antes da descoberta da eletricidade? Onde se cozinhava? Como é que as pessoas se aqueciam? Quando vinha a noite como é que se iluminava as casas.</p> <p><b>3. Leitura do manual</b> para consolidação dos conteúdos. Os alunos terão de saber explicar: de onde vem a eletricidade.</p> <p><b>4. Levantamento de algumas questões:</b> como é a vida com eletricidade? Como é que nos aquecemos? Onde cozinha? Que atividades conseguimos realizar com a presença da eletricidade? Sem eletricidade realizávamos as mesmas atividades? O que a eletricidade vai mudar no dia a dia das sociedades?</p> <p><b>5. Afinal como funciona a eletricidade?</b> Será um mistério? Vamos descobrir.</p> <p><b>6. Realização de uma experiência de eletricidade estática.</b> Os alunos rasgam pedacinhos de papel. Depois enchem um balão e friccionam o balão numa peça de roupa. Aproximam o balão friccionado dos pedacinhos de papel e verificam o que acontece. De seguida, registam os resultados no caderno diário.</p>	<p>Vídeo: <a href="https://www.publico.pt/2020/07/21/sociedade/noticia/ipma-contou-13500-raios-noite-trovoada-centro-pais-1925366">https://www.publico.pt/2020/07/21/sociedade/noticia/ipma-contou-13500-raios-noite-trovoada-centro-pais-1925366</a> Manual pág. 133</p> <p>Balões Papel Caderno diário</p>	<p>5'</p> <p>10'</p> <p>15'</p> <p>10'</p> <p>5'</p> <p>20'</p>	<p>Interesse</p> <p>Participação</p> <p>Empenho</p>

**Domínio: Experimentação e Criação.**

Aprendizagens Essenciais	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Tempo	Avaliação
<p><b>Experimentação e Criação</b></p> <p>Integrar a linguagem das artes visuais e técnicas de expressão como o desenho e a pintura.</p>	<p><b>1. Construção do gato escuro</b> com materiais reciclados. Os alunos com um rolo de papel higiénico irão construir um gato. Para esta atividade os alunos visualizarão todo o processo de construção do gato.</p> <p><b>2. Pintura</b> do gato e caracterização dos olhos e da cauda.</p>	<p>Rolo de papel</p> <p>Tinta e marcadores</p> <p><a href="https://youtu.be/z1sH7eyH-el">https://youtu.be/z1sH7eyH-el</a></p>	<p>40'</p>	<p>Interesse</p> <p>Participação</p> <p>Empenho</p>

APÊNDICE D – PLANO DE AULA DE PORTUGUÊS NO 1.º CEB INTITULADA “QUANTO TEMPO O TEMPO TEM?”

	<p>(espaço no canto da sala, com os materiais necessários), onde terão de encher um copo com a fração de água correspondente à fração sorteada através da ferramenta <i>WordWall</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Momento final da manhã:</b> cada grupo apresentará as suas propostas de estrofes completas. Posto isto, observarão a médica Pipa a revelar a resposta correta, para se confrontarem com a resolução da situação problema do dia.</li></ul> <p>Depois disto, os alunos desenvolverão um momento de Criação, em que o objetivo é, em grande grupo, construir uma adivinha de frações de palavras (trabalhadas durante o segundo desafio) cuja solução seja a palavra SAÚDE;</p> <p><u>Momento de leitura</u> (Português-Leitura <i>O beijo da palavrinha de Mia Couto</i>)</p> <p>➤ Introdução à obra literária “O beijo da palavrinha” de Mia Couto, através da exploração das ilustrações de três páginas situadas no interior do livro. Esta abordagem tem como objetivo motivar os alunos para a audição da leitura e antecipar a compreensão inferencial da obra, através do levantamento de algumas questões orientadoras:</p> <p style="text-align: center;"><u>Questões orientadoras para as páginas 5 e 6:</u> <i>Qual é o ambiente representado na imagem? O que vos faz lembrar estas representações desenhadas? Vemos uma personagem, quem será? O que significará aquele livro?</i></p>	<p>-Roleta das frações (ver anexo 7)</p> <p>-Vídeo final com a médica Pipa</p> <p>-Obra “O beijo da palavrinha” de Mia Couto (anexo 8)</p> <p>-Páginas 5, 6 e 18 (anexo 9)</p>
--	---	--

<p>5 minutos (9h25 às 9h30)</p>	<p><i>Será que todo o mundo cabe num segundo?</i> (título)</p> <p><i>Qual será o assunto presente nesta obra literária?</i> (síntese na contracapa)</p> <p><i>Que “milhões de coisas” acontecerão num segundo?</i> (síntese na contracapa)</p>	<p>Contracapa da obra literária “O mundo num segundo” de Isabel Minhós Martins; (Ver anexo 3)</p>
<p>20 minutos (9h30 às 9h50)</p>	<p>- Distribuição de um número referente aos 23 acontecimentos que cabem num segundo presentes ao longo da história (20 crianças individualmente ficarão encarregadas de um número/acontecimento e 3 pares encarregues dos restantes 3 acontecimentos), com objetivo de no final da leitura, cada criança ou par recontar o acontecimento;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento de leitura</li> </ul> <p>- Leitura realizada pelas professoras estagiárias, acompanhada pela projeção de um vídeo com as ilustrações e os sons referentes aos acontecimentos da obra;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento de pós-leitura</li> </ul> <p>- Projeção do mapa presente nas últimas duas páginas do livro referente aos países representados em cada acontecimento;</p> <p>- Reconto de cada um dos momentos narrados pelas crianças e correspondência ao país em que o mesmo ocorreu presente no mapa projetado.</p>	<p>Vídeo com as ilustrações e sons explícitos nos acontecimentos da obra</p>
<p>15 minutos (9h50 às 10h05)</p>	<p>Questões orientadoras para a condução do diálogo (exemplos: será que a laranja madura demorou um segundo a cair? Será que não demorou mais do que um segundo para amadurecer? Será que o momento de abertura da porta demora um segundo?);</p>	<p>Mapa, presente na obra literária (Ver anexo 4)</p>

<p>55 minutos (10h05 às 11h)</p> <p>1 hora e 20 minutos (11h30 às 12h50)</p> <p>10 minutos (12h50 às 13h)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lançamento do segundo desafio à turma</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Quanto tempo o tempo tem?</b></p> <p>- Preparação da turma para as atividades a serem desenvolvidas na Web;</p> <p>- Distribuição de uma tarefa pelos diferentes grupos. No total serão 9 tarefas, correspondentes a diferentes áreas do saber, de maneira a envolver a integração e articulação curricular:</p> <p><b>Tempo cronológico:</b> “O Mundo num relógio” (2 pares), “E se eu tivesse um tempo de um animal?” (1 par); “De hora em hora” (1 par);</p> <p><b>Tempo histórico:</b> “O tempo dos reis...” (1 par)</p> <p><b>Tempo psicológico:</b> “O tempo não para” (2 pares); “A persistência do tempo” (2 pares); “Com tempo se fazem grandes provérbios” (2 pares);</p> <p><b>Tempo climatérico:</b> “Mudam-se os tempos, mudam-se as estações do ano” (1 par);</p> <p><b>Tempo gramatical:</b> “O que faço num segundo” (1 par);</p> <p>- Os grupos acedem ao link da WebQuest e direcionam-se para a tarefa que lhes fora atribuída;</p> <p>- Os alunos realizam as tarefas propostas na WebQuest, sendo estipulado um tempo máximo para executarem as tarefas (1 hora), cronometrado através da ferramenta <i>online Cronômetronline</i>;</p>	<p>WebQuest; (Ver anexo 5)</p> <p>Ferramenta <i>online</i> <i>Cronômetronline</i>;</p>
	<p>Momento após o horário de intervalo</p> <p>- Apresentação e discussão oral de cada trabalho desenvolvido por cada grupo à turma (máximo de 5 minutos). Cada par para poder apresentar o seu trabalho, terá de primeiro dizer o seguinte trava-línguas (previamente treinado): O tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem. O tempo respondeu ao tempo que o tempo tem tanto tempo quanto tempo o tempo tem;</p> <p><b>Nota:</b> completção de um esquema em torno da temática do tempo, ao longo do momento da apresentação;</p> <p>- Tentativa de resposta à questão-problema: Quanto tempo o tempo tem?</p>	<p>Esquema em torno do tempo; (Ver anexo 6)</p>

APÊNDICE E – PLANO DE AULA DE HGP INTITULADA “OS PROBLEMAS DE SUCESSÃO AO TRONO”

<p><b>Tema:</b> Portugal nos séculos XIII e XIV.  <b>Sumário:</b> conhecer as causas da crise de 1383.</p>		<p><b>Motivação:</b> palavras cruzadas sobre a crise do Século XIV Europeu.</p>	<p><b>Descritores do Perfil dos Alunos:</b> Conhecedor, Questionado, Comunicador (A, B, D, F)</p> <p><b>Conceitos:</b> Dinastia; Tratado.</p>		
Aprendizagens Essenciais	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Tempo	Avaliação	
<p>Identificar a crise de 1383-85 como um momento de rutura e a primeira grande crise portuguesa.</p> <p>O problema da sucessão ao trono.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realização das <b>palavras cruzadas</b> para levantamento de conhecimentos prévios dos alunos e enquadramento no tema: <b>problema da sucessão ao trono de Portugal.</b></li> <li>2. <b>Leitura</b> e análise das cláusulas do <b>Tratado de Salvaterra de Magos</b> com as regras de sucessão ao trono de Portugal.</li> <li>3. <b>Vídeo</b> representativo da <b>descendência de D. Pedro</b> com o objetivo de os alunos perceberem que com a <b>morte de D. Fernando</b> levanta-se o <b>problema de sucessão.</b></li> <li>4. <b>Leitura do manual.</b></li> <li>5. <b>Diálogo com a turma para que os alunos a percebam quem tinha direito ao trono</b> e que haviam <b>outros candidatos.</b> Questões como: Qual era o candidato legítimo ao trono? Quais os outros candidatos?</li> </ol>	<p>Palavras cruzadas</p> <p>Vídeo Porto Editora</p> <p>Manual pág. 128</p> <p>Registo no caderno diário</p>	<p>5'</p> <p>15'</p> <p>5'</p> <p>10'</p> <p>15'</p>	<p>Interesse</p> <p>Participação</p> <p>Empenho</p>	

<p><b>Tema:</b> Portugal nos séculos XIII e XIV.</p> <p><b>Sumário:</b> conhecer as consequências da crise de 1383.</p>		<p><b>Motivação:</b> imagem representativa das revoltas do povo.</p>	<p><b>Descritores do Perfil dos Alunos:</b> Conhecedor, Questionado, Comunicador (A, B, D, F)</p> <p><b>Conceitos:</b> Revolta; Crónica.</p>		
Aprendizagens Essenciais	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Tempo	Avaliação	
<p>Referir os aspetos mais importantes da ação do Mestre de Avis e de Nuno Álvares Pereira.</p>	<p>1. <b>Imagem</b> representativa das <b>revoltas contra a aclamação de D. Beatriz</b>. Porque é que o povo se revolta?</p>	Imagem	5'	Interesse	
	<p>2. <b>Leitura do manual</b> para que os alunos percebam o <b>porquê das revoltas</b>. Porque é que o povo não queria D. Beatriz no trono? O que irão fazer para não perdermos a independência? Breve representação deste momento histórico: alguns alunos representam as falas e as estratégias utilizadas pelas personagens históricas.</p>	Manual pág. 129	15'	Participação	
	<p>3. <b>Leitura da crónica de D. João I</b>, de Fernão Lopes. O que aconteceu a 6 de dezembro de 1383? De que nos fala este documento? O Mestre morreu?</p>	Documento anexo 1	10'		
	<p>4. Perceber os <b>grupos que apoiavam os candidatos</b>: D. Beatriz e Mestre de Avis.</p>	Registo caderno diário	5'	Empenho	
	<p>5. Visualização do <b>mapa</b> com a <b>divisão dos portugueses durante a revolução</b>.</p>	Mapa	5'		
	<p>6. Síntese dos conteúdos com base num texto com lacunas.</p>	Texto	10'		

APÊNDICE F – PLANO DE AULA DE HGP INTEGRADA NA UNIDADE DIDÁTICA *ENTRE A OUSADIA E A PRUDÊNCIA: A CAMINHO DA DESCONHECIDA*

<p><b>Tema:</b> Portugal nos séculos XV e XVI. Portugal, pioneiro na expansão europeia.</p> <p><b>Sumário:</b> Motivações e condições da prioridade Portuguesa na expansão europeia.</p>	<p><b>Motivação:</b> imagem representativa do mar tenebroso.</p>	<p><b>Descritores do Perfil dos Alunos:</b> Conhecedor, Questionado, Comunicador (A, B, D, F).</p> <p><b>Conceitos:</b> expansão marítima.</p>
--	--	--

Objetivos de aprendizagem	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Tempo	Avaliação
<p>Relacionar o limitado conhecimento do mundo por parte dos europeus com o surgimento de mitos e lendas sobre o desconhecido.</p> <p>Referir a importância do conhecimento dos ventos e das correntes marítimas para a progressão pela costa ocidental africana.</p> <p>Conhecer e compreender os desafios, as motivações e as condições para o pioneirismo português na expansão.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Motivação:</b> imagem representativa do <b>mar tenebroso</b>. Explorar o recurso com levantamento de questões: o que vemos na imagem? Porque razão seria perigoso atravessar o mar? Acham que havia monstros no mar? O que significa tenebroso? Porque lhe chamavam tenebroso?</li> <li>Imagem representativa dos <b>seres imaginários</b> e levantamento de questões: que elementos estranhos identifica na imagem? Como era a visão que os europeus tinham do Mundo no início do século XV? Os portugueses seriam vistos como corajosos ao enfrentarem estes perigos? Porquê?</li> <li>Referência à <b>ação dos ventos contrários e das correntes marítimas</b>. O objetivo será que os alunos percebam que afinal o que se pensava ser a <b>ação de monstros fantásticos</b> era a ação dos ventos contrários e das correntes marítimas.</li> <li>Visualização <b>do mapa onde se encontra destacado o Mundo</b> conhecido pelos europeus no início do século XV. Os alunos terão que saber, com base no mapa, responder à questão: que parte do mundo era conhecida?</li> <li><b>Localizar no mapa a posição geográfica de Portugal</b>. Levantamento de questões: onde está situado Portugal no mapa? Qual a orientação geográfica de Portugal? Que oceano banha as costas de Portugal?</li> <li>Perceber a importância dos <b>instrumentos náuticos</b> (bússola, carta náutica, astrolábio) e a caravela que permitiram navegar no oceano. Estes instrumentos serão apresentados aos alunos através de <b>imagens</b> com a respetiva função de cada instrumento, com registo no caderno. De seguida, os alunos verão um <b>vídeo sobre os mesmos instrumentos</b>.</li> </ol>	<p>Imagem Anexo 1</p> <p>Anexo 1</p> <p>Anexo 2 Manual pág. 143</p> <p>Mapa Anexo 3</p> <p>Anexo 4 Caderno diário Video Porto Editora</p>	<p>5'</p> <p>5'</p> <p>10'</p> <p>5'</p> <p>15'</p> <p>10'</p>	<p>Interesse</p> <p>Participação</p> <p>Empenho</p>

Objetivos de aprendizagem	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Tempo	Avaliação
Referir os interesses dos vários grupos sociais.	1. <b>Motivação: imagem representativa dos grupos sociais.</b> Identifica os grupos sociais representados na imagem?	Imagem Anexo 5	5'	Interesse
Enumerar as condições geográficas, históricas, políticas, técnicas e científicas da prioridade portuguesa na expansão.	2. Perceber quais os <b>interesses e motivações dos diferentes grupos sociais</b> com recurso ao <b>manual e construção de um esquema com as motivações</b> dos diferentes grupos e registo no caderno diário.	Manual pág. 142 Registo no caderno diário	15'	Participação
	3. <b>Visualização de um vídeo</b> sobre as condições de Portugal que permitiram a expansão portuguesa. Levantamento de questões: Quais as condições referidas no vídeo? E de que forma essas condições foram importantes para os Descobrimentos?	Video Porto Editora	10'	
	4. <b>Referência</b> às condições <b>históricas, políticas, técnicas e científicas</b> que proporcionaram os descobrimentos. Como é que os conhecimentos técnicos permitiram aos portugueses avançar por <i>mares nunca antes navegados</i> ?	Documento Anexo 6	15'	Empenho
5. <b>Síntese</b> dos conteúdos através de um questionário na aplicação quizizz.	Quizizz	5'		

APÊNDICE G – PLANO DE AULA DE HGP INTITULADA “A CONQUISTA DE CEUTA”

<p><b>Tema:</b> Rumos da expansão portuguesa no século XV</p> <p><b>Sumário:</b> a conquista de Ceuta e a sua importância para Portugal.</p>	<p><b>Motivação:</b> Imagem do painel de azulejos de Jorge Colaço, estação de São Bento, Porto.</p>	<p><b>Descritores do Perfil dos Alunos:</b> Conhecedor, Questionado, Comunicador (A, B, D, F)</p> <p><b>Conceitos:</b> Expansão marítima, rota.</p>
--	---	---

Aprendizagens Essenciais	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Tempo	Avaliação
<p><b>Portugal nos séculos XV e XVI</b></p> <p>Identificar as principais etapas do processo de exploração da costa ocidental africana.</p> <p>Destacar a ação do Infante D. Henrique e de D. João II.</p>	1. Imagem do <b>painel de azulejos</b> de Jorge Colaço, estação de São Bento no Porto. Conhecem este lugar? O que está representado neste azulejo?	Imagem	5'	Interesse
	2. Leitura do manual sobre a <b>conquista de Ceuta</b> : análise da figura 9 (baía de Ceuta). Destaque para a importância do <b>Infante D. Henrique</b> .	Manual pág. 145	5'	
	3. Análise do mapa com as <b>principais rotas comerciais</b> . Levantamento de algumas questões: que <b>produtos</b> chegavam a Ceuta? De que <b>locais</b> eram provenientes? Ceuta era uma cidade muito rica? Porquê? Ceuta é um local de passagem entre dois continentes. Quais?	Mapa	10'	Participação
	4. Vídeo sobre a importância do <b>povo portuense</b> na ajuda à conquista de Ceuta. Relação entre presente e passado histórico.	<a href="https://sicnoticias.pt/pais/2015-03-21-Os-600-anos-da-Conquista-de-Ceuta-e-das-tripas-a-moda-do-Porto">https://sicnoticias.pt/pais/2015-03-21-Os-600-anos-da-Conquista-de-Ceuta-e-das-tripas-a-moda-do-Porto</a>	5'	
	5. <b>Localização</b> de <b>Ceuta</b> no mapa e destaque do <b>estreito de Gibraltar</b> . Com base no mapa perguntar aos alunos: que oceano permitia a circulação da Europa para África? Que mar separava a Europa de Ceuta? Onde se encontra o estreito de Gibraltar? Referência à importância dos rios, mares e oceanos para a <b>circulação de bens e pessoas</b> .	Mapa	10'	Empenho
	6. Referência da <b>pertença destes locais na atualidade</b> : Ceuta a Espanha, Gibraltar a Inglaterra. <b>Visualização de Imagens atuais da cidade de Ceuta</b> e referência ao mito de Hércules: as colunas de Hércules.	Imagens	10'	
	7. <b>Síntese</b> no caderno com a data e os acontecimentos principais da conquista de Ceuta.	Cademo diário	5'	

APÊNDICE H – PLANO DE AULA DE PORTUGUÊS NO 2.º CEB INTITULADA “AS CRÓNICAS DE NÁRNIA”

<p><b>Tema:</b> A obra produção de textos tendo por base As Crônicas de Nárnia.</p> <p><b>Sumário:</b> Apresentação da obra: O Leão, a feiticeira e o guarda-roupa. Produção escrita sobre as aventuras que poderiam viver se, como Lucy, tivessem entrado no guarda-roupa.</p>	<p><b>Motivação:</b> Imagem da Lucy a olhar para o guarda-roupa..</p> <p><b>Descritores do Perfil dos Alunos:</b> Participativo, comunicador e Criativo (A, B, D, H).</p>
---	---

Domínios/Aprendizagens Essenciais	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Tempo	Avaliação	
<p><b>Escrita</b> Escrever textos de caráter narrativo, integrando o diálogo e a descrição.</p> <p><b>Leitura</b> Fazer inferências. Realizar leitura em voz alta.</p>	1. Apresentar o livro as Crônicas de Nárnia: <i>O Leão, a Feiticeira e o guarda-roupa</i> e síntese da história.	Livro	10'	Interesse	
	2. Projetar a imagem do guarda-roupa, na sala vazia e propor a atividade de redação: imaginar o que cada um (a) encontraria do outro lado do guarda-roupa.	Power- Point	5'		Empenho
	3. Redação do texto.	Caderno diário	20'	Participação	
	4. Partilha do texto escrito.		10'		
	5. Visualização do trailer do filme As Crônicas de Nárnia: <i>O leão, a Feiticeira e o guarda-roupa</i> .	Vídeo	5'		

APÊNDICE I – PLANO DE AULA DE PORTUGUÊS NO 2.º CEB INTEGRADA NA UNIDADE DIDÁTICA *DENOMIMAR E PANDELAVREAR: UM MUNDO PARA CRIAR!*

DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	INDICADORES DE DESEMPENHO	PERCURSO DA AULA	RECURSOS/ MATERIAIS	TEMPO	AValiação
<b>1.ª Aula</b>		<p>Explicar a atividade: escrever à maneira de...:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Referir a dinâmica de escrita que irão desenvolver na aula seguinte;</li> <li>&gt; Explicar que a estrofe que acabamos de analisar vai ser usada na construção do poema.</li> </ul>		5'	
<b>2.ª Aula</b>		<p>Saudação e abertura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Registo do sumário da aula anterior, em conjunto.</li> </ul> <p>Motivação: <i>Recolho-as à noite, por todo o lado (...). Trato delas durante o dia.</i> (O Limpa palavras).</p>	<i>Google meet.</i>	5'	



APÊNDICE J – PLANO DE AULA DE PORTUGUÊS NO 2.º CEB INTEGRADA NA UNIDADE DIDÁTICA *ENTRE A OUSADIA E A PRUDÊNCIA: A CAMINHO DA DESCONHECIDA*

<p><b>Sumário:</b> revisão dos processos de formação de palavras e criação de novas palavras a partir da derivação e a amálgama. Escrita criativa de um pequeno texto descritivo utilizando a nova palavras e as características atribuídas a essa palavra.</p>				
Domínios/ Aprendizagens Essenciais	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Tempo	Avaliação
Gramática Distinguir derivação de composição.	1. <b>Recapitulação</b> dos novos vocábulos presentes na obra: <i>O gato e o escuro</i> .	Anexo 2	5'	Interesse
	2. <b>Revisão dos processos de formação de palavras</b> derivação e composição e dar exemplos (claridade, arco-íris) processos regulares. Explicar os processos irregulares amálgama e onomatopeia (noitidão, tique-taque). Referir que são processos que permitem <b>criar novas palavras</b> .		5'	
3. <b>Atribuição a cada aluno do excerto</b> a ser trabalhado. Deste os alunos irão <b>sublinhar seis palavras simples e formar palavras</b> a partir das palavras simples selecionadas usando a derivação e a amálgama.	5'			
Escrita Escrever textos	4. <b>Distribuição de duas palavras por aluno</b> . Os alunos terão que <b>criar novas palavras</b> a partir das palavras atribuídas e utilizar os <b>dois processos de formação de palavras: derivadas e amálgama</b> .	Anexo 3	15'	Empenho
	5. <b>Cada aluno irá atribuir três características à nova palavra criada por amálgama. Irei dar um exemplo:</b> (noitosa é uma noite escura, grande, iluminada).	Caderno diário	5' 15'	
	6. <b>Escrita criativa</b> de um pequeno texto descritivo (máximo 5 linhas) onde terão de <b>utilizar as novas palavras</b> e as características atribuídas a essa nova entidade.			

Domínios/ Aprendizagens Essenciais	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Tempo	Avaliação
<p><b>Leitura</b> Fazer inferências.</p> <p>Realizar leitura em voz alta.</p> <p><b>Gramática</b> Distinguir derivação de composição</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve <b>referência à obra</b> <i>O gato e o escuro</i> de Mia Couto. Os alunos serão desafiados a observar a capa do livro. De seguida, irei ler o excerto inicial da obra. Depois perguntarei aos alunos: o que terá acontecido ao gato? Qual a sua relação com o escuro?</li> <li>2. <b>Leitura</b> da obra <i>O gato e o escuro</i> de Mia Couto. Será realizada em partes: um narrador e três personagens (o escuro, pintalgato e a mãe de pintalgato) e com pausas entre as partes para permitir a compreensão da história.</li> <li>3. <b>Divisão da obra:</b> "Aconteceu assim" (...) "até seus olhos pirilampiscavam". O que é o poente? O que significa namoriscar o proibido? O que significa pirilampiscar? Porque é que os seus olhos pirilampiscavam? "Certa vez" (...) até "e se assustou." O que terá acontecido para o gato se assustar? "Estavam pretas (...) até "seu original formato." Por que chora o gato? Explicação sobre a razão do gato chorar. "Foi então que ouviu uma voz" (...) até "o escuro só existe dentro de nós." O que provocou a alegria do escuro? O que quer dizer a mãe ao afirmar que o escuro só existe dentro de nós? "Não entendo, Dona gata" (...) até "como repentinas lâminas." Referência à frase: "a mãe gata sorriu bondades, ronronou temuras (...)" O que significa? "O pintalgato até se arrepiou (...) até "enroscado do outro lado do mundo." O que significa este final da história?</li> <li>4. <b>Referência aos processos de formação de palavras.</b> Perguntar aos alunos se se lembram de alguma palavra que leram no texto que tenha esses processos. <b>Explicação</b> dos processos de formação das <b>palavras criadas pelo autor:</b> tiquetaqueava; sobrancelhado; noitidão; despersionar. Perguntar aos alunos se sabem o seu significado?</li> <li>5. <b>Referência</b> à utilização destas e outras palavras na aula seguinte para a atividade de escrita.</li> </ol>	<p>Anexo 1</p> <p>Livro</p> <p>Caderno diário</p>	<p>5'</p> <p>15'</p> <p>5'</p> <p>15'</p> <p>10'</p>	<p>Interesse</p> <p>Empenho</p> <p>Participação</p>

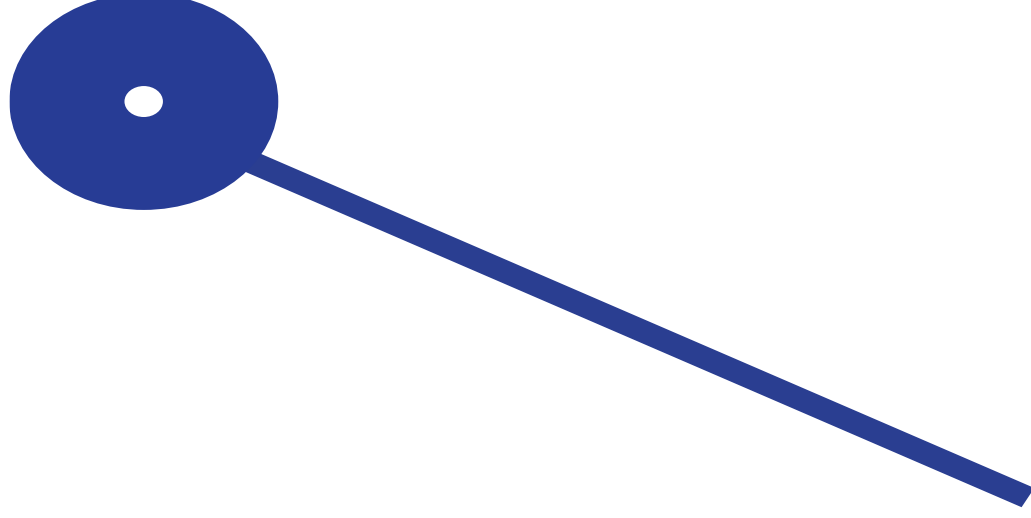
APÊNDICE K – PLANO DE AULA DE PORTUGUÊS NO 2.º CEB INTITULADA “CANÇÃO DE LEONORETA”

<p><b>Sumário:</b> Leitura e interpretação do poema: Canção de Leonoreta, Eugénio de Andrade. Recordar o processo irregular -amalgama- que permite a criação de novas palavras. Escolha da pessoa especial e de uma característica da natureza que faz lembrar essa pessoa. Escrita criativa de um pequeno texto descritivo utilizando a nova entidade criada.</p>		<p><b>Motivação:</b> áudio do poema a Canção de Leonoreta, Eugénio de Andrade.</p> <p><b>Descritores do Perfil dos Alunos:</b> Leitor, Participativo, criativo e autónomo (A, D, E, F).</p>		
Domínios/ Aprendizagens Essenciais	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Tempo	Avaliação
<p><b>Oralidade</b> Explicitar, com fundamentação adequada, sentidos implícitos.</p> <p><b>Leitura</b> Realizar leitura em voz alta;</p> <p>Fazer inferências, justificando-as.</p> <p><b>Educação literária</b> Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário.</p>	<p>1. <b>Audição do poema</b> “Canção de Leonoreta” de Eugénio de Andrade. Questão: porque razão o poema está lido em duas vozes? Em que tom o sujeito poético diz os últimos dois versos da última estrofe? E porquê?</p>	<p>Áudio <a href="https://youtu.be/ECmSKoZlhTU">https://youtu.be/ECmSKoZlhTU</a></p>	10'	Interesse
	<p>2. <b>Leitura do poema realizada pelos alunos.</b> Os alunos serão distribuídos em grupos de seis. Um grupo lê a primeira estrofe, outro a segunda e a terceira estrofe será lida pelo primeiro grupo (o poema será lido duas vezes).</p>		10'	
	<p>3. <b>Compreensão do poema:</b> a quem é dado o nome Leonoreta? O que é que a borboleta quer ver? O que é um Jacarandá? (Mostrar aos alunos a imagem e curiosidades da árvore). Que elementos da natureza o sujeito poético enumera? A qual deles é associada a borboleta? Será que ao fazê-lo o sujeito poético lembrar-se de alguém especial? Na tua opinião por que é que achas que o sujeito poético quer ir com a borboleta? Retira do poema o verso que comprova que a Leonoreta não está interessada no sujeito poético? O título do poema: <i>Canção de Leonoreta</i>. Porque é que o sujeito poético lhe chamou canção? O que significa uma canção? A quem a dedicamos?</p>	<p>Livro pág. 184</p> <p>Imagem: anexo 1</p>	20'	Empenho
	<p>4. <b>Destacar a palavra Leonoreta.</b> Será uma palavra nova? Qual o processo utilizado?</p>	<p>Caderno diário</p>	5'	Participação
	<p>5. <b>Recordar a amalgama</b> - processo irregular que permite criar novas palavras para a atividade seguinte: criação de novas palavras.</p>		5'	

Domínios/ Aprendizagens Essenciais	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Tempo	Avaliação
<p><b>Gramática</b> Processo irregular na formação de palavras - amálgama; Utilizar recursos expressivos.</p> <p><b>Escrita</b> Escrever textos de caráter narrativo, integrando a descrição.</p> <p><b>Educação Literária</b> Partilha da escrita criativa e apresentações orais.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Recapitulação do poema</b> “Canção de Leonoreta” de Eugénio de Andrade lida pela professora estagiária.</li> <li><b>Apresentação da atividade de escrita</b> utilizando o processo irregular -amálgama- que permite criar novas palavras.</li> <li><b>Escolha de uma pessoa especial</b> para o aluno, indicar a razão pela qual é especial e escrever o nome dessa pessoa.</li> <li><b>Escolha de um elemento da natureza</b> (flor, animal, paisagem...) que lhes faça lembrar essa pessoa. <b>Criação</b> de uma amálgama com a utilização das palavras (nome da pessoa especial e elemento da natureza).</li> <li><b>Atribuição de três características</b> ao elemento da natureza escolhido pelo aluno.</li> <li><b>Escrita criativa de um pequeno texto descritivo</b>, máximo 5 linhas. Os alunos terão que utilizar no texto a nova entidade criada, as características que lhe atribuíram e a utilização do recurso expressivo: comparação.</li> <li><b>Partilha dos textos</b> com a turma e a publicação dos mesmos no padlet de turma. Para o efeito irei tirar fotografias dos textos.</li> </ol>	<p>Manual pág.184</p> <p>Caderno diário</p>	<p>5’</p> <p>5’</p> <p>5’</p> <p>5’</p> <p>15’</p> <p>15’</p>	<p>Interesse</p> <p>Empenho</p> <p>Participação</p>

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO



M

MESTRADO

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 produtividade morfológica à  
criatividade linguística – um percurso  
formativo de magia