



**ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CONTRIBUTO PARA A
MONITORIZAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA NO 1.º E NO
2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Catarina Maria Correia dos Santos

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

2018



**ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CONTRIBUTO PARA A
MONITORIZAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA NO 1.º E NO
2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Catarina Maria Correia dos Santos

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

Orientadora: Professora Doutora Carolina Gonçalves

2018

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste relatório é o culminar de toda a minha formação académica ao longo destes cinco anos, que não seriam possíveis sem a presença de pessoas especiais na minha vida.

Agradeço especialmente:

Aos meus pais e ao meu irmão, por serem a âncora do meu barco, todos os dias. À minha mãe, em especial, por nunca ter permitido que desistisse dos meus sonhos e, acima de tudo, por me trazer até aquilo que sou hoje

Aos meus avós maternos, que são também os meus grandes pais e que sempre me apoiaram. Ao meu avô paterno que sempre me parabenizou por todo o meu esforço e à minha avó paterna, a estrelinha no céu, que sempre acreditou em mim.

À Marta e à Catarina por serem as irmãs que nunca tive e por terem acreditado que eu conseguiria, um dia, concretizar o meu maior sonho.

Ao Diogo, pela paciência, amor e carinho que nunca me faltou. Por sempre mostrar o maior orgulho e acreditar em mim todos os dias.

Ao Filipe e ao Gustavo pelo amor e apoio incondicional e por estarem sempre presentes.

À Catarina pelo apoio incansável durante este meu percurso académico, por ser a amiga e irmã que levo da faculdade.

A todas as crianças e docentes que se cruzaram comigo ao longo deste percurso e que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional e por todas as descobertas e conquistas que me permitiram.

À minha orientadora, Professora Doutora Carolina Gonçalves, estou inteiramente agradecida pelas indicações, sugestões, correções e, principalmente, pelo incansável apoio disponibilizado.

Por fim, a todas as pessoas que por mim passaram, por tudo o que me ensinaram e me acrescentaram enquanto ser humano.

RESUMO

No presente relatório, pretende-se caracterizar, analisar e refletir sobre o período de Prática de Ensino Supervisionada II (PES) realizada numa turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e numa turma de 6.º ano do 2.º CEB. Para além disso, apresentar também a investigação elaborada nesse período.

A problemática investigada surgiu no âmbito das fragilidades e necessidades dos alunos relativamente à compreensão leitora. Assim, surgiram questões na definição do paradigma, designadamente: *Que percepções têm os alunos do 1.º e 2.º CEB perante a leitura?* e *Que estratégias implementar face às dificuldades dos alunos perante a compreensão leitora?*. Considerando a leitura como o um domínio importante para a evolução do ser humano, tornou-se pertinente realizar uma investigação centrada na avaliação do uso e monitorização de estratégias de leitura na compreensão leitora.

Face ao objeto de estudo, colocou-se a seguinte questão: *De que forma o uso de estratégias de leitura no 1.º e 2.º CEB contribui para a monitorização da compreensão leitora?*

Com esta investigação pretendeu-se: (i) desenvolver as competências inerentes à compreensão leitora e (ii) avaliar o impacto do uso de estratégias de leitura na monitorização da compreensão.

Os resultados do estudo foram analisados e obtidos através da aplicação de um inquérito por questionário, aplicado antes e depois da intervenção, assim como nos dados obtidos através do período de intervenção, em ambos os ciclos. Analisados os dados, assumiu-se uma evolução significativa nas conceções dos alunos nas e práticas de leitura.

Palavras-Chave: leitura, compreensão na leitura, estratégias de leitura, monitorização

ABSTRACT

In the present report it's intended to characterize, analyze and reflect about the period of supervised teaching practice II held in a 2nd grade class of the 1st cycle of basic education (CBE) and in a 6th grade class from the 2nd CBE. Additionally, also present the research made in that period.

The researched problematic emerged in ambit of the weaknesses and needs of the students towards reading comprehension. Therefore, questions raised on the definition of the paradigm, notably: *Which perception does students of 1º and 2º CBE have towards reading?* and *which strategies to implement regarding the difficulties of students towards reading comprehension?*. Considering reading as a fundamental domain to the evolution of the human being, it became relevant to realize a research focused on the evaluation of the use and monitoring of reading strategies on reading comprehension.

Owing to the object of study the following question was submitted: *In which way the use of reading strategies in 1.º e 2.º CBE contribute to the monitoring of the reading comprehension?*

With this research it was intended (i) develop reading comprehension inherent skills; (ii) evaluate the impact of the use of reading strategies on the comprehension monitoring and (iii) develop the reading comprehension through reading strategies.

The results were analyzed based on the obtained data through the application of a survey questionnaire, applied before and after intervention, as well as in the data obtained through the intervention period, in both cycles. Analyzing the data it was assumed a significant evolution in students conceptions and reading practices

Keywords: reading, reading comprehension, reading comprehension strategies, monitoring

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. PARTE I: PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO ÂMBITO DA PES II.....	2
1.1. Descrição da prática pedagógica no 1.º CEB	2
1.1.1. Caracterização do meio local, do agrupamento e da escola	2
1.1.2. Caracterização da sala de aula	3
1.1.3. Caracterização da turma	4
1.1.4. Identificação da problemática	5
1.1.5. Intervenção pedagógica	6
1.1.6. Avaliação do processo e das aprendizagens dos alunos	7
1.2. Descrição da prática pedagógica no 2.º CEB	8
1.2.1. Caracterização do meio local, do agrupamento e da escola	8
1.2.2. Caracterização da sala de aula	9
1.2.3. Caracterização da turma	9
1.2.4. Identificação da problemática	10
1.2.5. Intervenção pedagógica	11
1.2.6. Avaliação do processo e das aprendizagens dos alunos	13
1.3. Análise crítica da prática pedagógica	14
1.3.1. Processos de ensino e aprendizagem	14
1.3.2. Formas de organização e gestão do currículo	15
1.3.3. Relação pedagógica	16
1.3.4. Implicação dos alunos no processo de aprendizagem.....	16
1.3.5. Processos de avaliação das aprendizagens	17
2. PARTE II: INVESTIGAÇÃO	18
2.1. Apresentação do estudo	18
2.2. Problemática, Questão de partida e objetivos.....	19

2.3.	Fundamentação teórica	20
2.3.1.	A leitura	20
2.3.2.	O envolvimento e a motivação para a leitura	21
2.3.3.	Atitudes e práticas de leitura.....	23
2.3.4.	A compreensão leitora.....	25
2.3.5.	Tipos de compreensão leitora.....	28
2.4.	Metodologia: Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados.....	33
2.4.1.	Caracterização dos participantes do estudo	33
2.4.2.	Paradigma do estudo.....	34
2.4.3.	Técnicas de recolha de dados	36
2.4.4.	Tratamento de dados.....	37
2.5.	Apresentação dos resultados do estudo	38
2.5.1.	Inquérito por questionário no 1.º CEB.....	38
2.5.2.	Inquérito por questionário no 2.º CEB.....	42
2.5.3.	Fichas de autoverificação	47
2.5.4.	Grelhas de observação da compreensão leitora	50
2.6.	Conclusões.....	51
3.	REFLEXÃO FINAL	54
	REFERÊNCIAS	57
	ANEXOS.....	63
	Anexo A. Grelha de Observação de Língua Portuguesa	64
	Anexo B. Potencialidades e Fragilidades do 2.º ano	65
	Anexo C. Propostas de Trabalho para a Hora do Conto.....	66
	Anexo D. Guião de Leitura do livro <i>Procura-se! Ralfy, o Coelho Ladrão de Livros</i> ..	68
	Anexo E. Recursos para a atividade Fábrica de Palavras	88
	Anexo F. Recurso para a atividade Fábrica de Palavras da turma	89
	Anexo G. Recurso para momento de escrita individual sobre <i>O medo</i>	91

Anexo H. A Família Compreensão	92
Anexo I. Ficha de Compreensão <i>Dia da Mãe na Floresta Verde</i>	94
Anexo J. Ficha de Compreensão <i>Dia da Mãe na Floresta Verde</i> (Produção)	98
Anexo K. Ficha de Compreensão <i>Dia da Família</i>	102
Anexo L. Ficha de Compreensão <i>Dia da Família</i> (adaptada)	106
Anexo M. Ficha Compreensão <i>Dia da Família</i> (produção)	109
Anexo N. Ficha Compreensão <i>As Férias</i>	112
Anexo O. Ficha Compreensão <i>As Férias</i> (adaptada)	116
Anexo P. Ficha Compreensão <i>As Férias</i> (produção).....	119
Anexo Q. Ficha Compreensão <i>A visita aos avós</i>	123
Anexo R. Ficha Compreensão <i>A visita aos avós</i> (adaptada)	127
Anexo S. Ficha Compreensão <i>A visita aos avós</i> (produção)	131
Anexo T. Grelhas de observação das semanas de intervenção	135
Anexo U. Grelha diagnóstica de Português do 6.ºB	143
Anexo V. Grelha diagnóstica do 6.º C	146
Anexo W. Potencialidades e Fragilidades do 2.º CEB	148
Anexo X. PowerPoint Ulisses (5.º e 6.º episódios)	149
Anexo Y. PowerPoint Ulisses (7.º e 8.º episódios)	152
Anexo Z. PowerPoint Ulisses (9.º 10.º episódios).....	156
Anexo AA. Sequência de episódios da obra Ulisses	158
Anexo AB. PowerPoint <i>As Viagens de Gulliver</i>	160
Anexo AC. PowerPoint <i>E agora, Robinson?</i>	163
Anexo AD. PowerPoint <i>A vida continua</i>	165
Anexo AE. Ficha de autoverificação <i>As Viagens de Gulliver</i>	167
Anexo AF. Ficha de autoverificação <i>E agora, Robinson?</i>	169
Anexo AG. Ficha de autoverificação <i>A vida continua</i>	171
Anexo AH. Grelhas de observação do período de intervenção do 6.ºB	173

Anexo AI. Grelhas de observação do período de intervenção do 6.ºC	174
Anexo AJ. Inquérito por questionário no 1.º CEB	175
Anexo AK. Inquérito por questionário no 2.º CEB.....	179
Anexo AL. Estatísticas de amostras emparelhadas no 2.º ano do 1.º CEB	185
Anexo AM. Correlações de amostras emparelhadas no 2.º ano do 1.º CEB	188
Anexo AN. Análise questões abertas do 2.º ano	190
Anexo AO. Estatísticas de amostras emparelhadas (6.ºB)	192
Anexo AP. Correlações de amostras emparelhadas (6.ºB)	196
Anexo AQ. Estatísticas de amostras emparelhadas (6.ºC).....	202
Anexo AR. Correlações de amostras emparelhadas (6.ºC)	205
Anexo AS. Análise questões abertas 2.º CEB	207
Anexo AT. Análise da ficha de autoverificação <i>As Viagens de Gulliver</i>	210
Anexo AU. Análise da ficha de autoverificação <i>E agora, Robinson?</i>	212
Anexo AV. Análise da ficha de autoverificação <i>A vida continua</i>	214
Anexo AW. Avaliação Final 1.ºCEB.....	216
Anexo AX. Avaliação Final 2.ºCEB.....	217

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Alunos a realizar a atividade da Hora do Conto. Fonte: da autora	66
Figura 2. Sistematização das 3 fases da leitura: antes, durante e depois. Fonte: da autora	67
Figura 3. Leitura em grupo da obra literária O Cuquedo e um Amor que mete medo!. Fonte: da autora	67
Figura 4. Aluno a preencher o recurso Fábrica de Palavras da Turma	89
Figura 5. Fábrica de Palavras da Turma	90
Figura 6. Utilização por parte dos alunos do recurso Família Compreensão.....	93
Figura 7. Distribuição em percentagem das respostas dos alunos do 1.º CEB na perceção sobre a influência da leitura na melhoria da aprendizagem escolar (antes da observação). Fonte: da autora	190
Figura 8. Distribuição em percentagem das respostas dos alunos do 1.º CEB na perceção da dinamização de atividades de leitura como contributo para a promoção do gosto da mesma (antes da observação). Fonte: da autora	190
Figura 9. Distribuição em percentagem das respostas dos alunos do 1.º CEB na perceção sobre a influência da leitura na melhoria da aprendizagem escolar (depois da intervenção). Fonte: da autora	191
Figura 10. Distribuição em percentagem das respostas dos alunos do 1.º CEB na perceção da dinamização de atividades de leitura como contributo para a promoção do gosto da mesma (depois da intervenção). Fonte: da autora.....	191
Figura 11. Distribuição em percentagem das respostas dos alunos do 2.º CEB na perceção sobre a influência da leitura na melhoria da aprendizagem escolar (antes da observação). Fonte: da autora	207
Figura 12. Distribuição em percentagem da resposta dos alunos do 2.º CEB na perceção sobre a melhoria do desempenho escolar com base numa maior frequência de leitura (antes da observação). Fonte: da autora	207
Figura 13. Distribuição em percentagem das respostas dos alunos do 2.º CEB na perceção da dinamização de atividades de leitura como contributo para a promoção do gosto da mesma (antes da observação). Fonte: da autora	208
Figura 14. Distribuição em percentagem das respostas dos alunos do 2.º CEB na perceção sobre a influência da leitura na melhoria da aprendizagem escolar (depois da intervenção). Fonte: da autora	208

Figura 15. Distribuição em percentagem da resposta dos alunos do 2.º CEB na percepção sobre a melhoria do desempenho escolar com base numa maior frequência de leitura (depois da intervenção). Fonte: da autora	209
Figura 16. Distribuição em percentagem das respostas dos alunos do 2.º CEB na percepção da dinamização de atividades de leitura como contributo para a promoção do gosto da mesma (depois da intervenção). Fonte: da autora.....	209
Figura 17. Distribuição dos alunos do 2.º CEB na utilização de estratégias antes da leitura da obra literária As viagens de Gulliver. Fonte: da autora	210
Figura 18. Distribuição dos alunos do 2.º CEB na utilização de estratégias durante a leitura da obra literária As viagens de Gulliver. Fonte: da autora	210
Figura 19. Distribuição dos alunos do 2.º CEB na utilização de estratégias depois da leitura da obra literária As viagens de Gulliver. Fonte: da autora	211
Figura 20. Distribuição dos alunos do 2.º CEB na utilização de estratégias antes da leitura do excerto E agora, Robinson?. Fonte: da autora	212
Figura 21. Distribuição dos alunos do 2.º CEB na utilização de estratégias durante a leitura do excerto E agora, Robinson?. Fonte: da autora	212
Figura 22. Distribuição dos alunos do 2.º CEB na utilização de estratégias depois da leitura do excerto E agora, Robinson?. Fonte: da autora	213
Figura 23. Distribuição dos alunos do 2.º CEB na utilização de estratégias antes da leitura do excerto A vida continua. Fonte: da autora	214
Figura 24. Distribuição dos alunos do 2.º CEB na utilização de estratégias durante a leitura do excerto A vida continua. Fonte: da autora	214
Figura 25. Distribuição dos alunos do 2.º CEB na utilização de estratégias depois da leitura do excerto A vida continua. Fonte: da autora	215
Figura 26. Avaliação final da Compreensão Leitora do 2.º ano. Fonte: da autora	216
Figura 27. Avaliação final da Compreensão Leitora do 2.º CEB. Fonte: da autora.....	217

LISTA DE ABREVIATURAS

UC Unidade Curricular

PES Prática de Ensino Supervisionada

CEB Ciclo de Ensino Básico

ESElx Escola Superior de Educação de Lisboa

PI Projeto de Intervenção

EAFM Expressões Artísticas e Físico-Moto

INTRODUÇÃO

O presente trabalho reporta-se à intervenção pedagógica realizada no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, ministrado na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Trata-se de um documento no qual se procura descrever um conjunto de vivências e aprendizagens que foram proporcionadas ao longo deste período, tendo por base uma análise reflexiva e fundamentada em literatura de referência. Pretendeu-se, acima de tudo, sistematizar aspetos que, certamente, contribuirão para a prática profissional enquanto futura docente do ensino no 1.º e 2.º CEB.

Assim, o presente relatório expõe a intervenção realizada com as turmas referentes aos estágios pedagógicos e, de seguida, integra os dados relativos à investigação desenvolvida sobre as “Estratégias de leitura: contributos para a monitorização da compreensão leitora”.

Em termos estruturais, o relatório encontra-se organizado em três capítulos nos quais são realçados a estrutura e os pressupostos que lhes estão associados.

O primeiro capítulo refere-se à prática pedagógica desenvolvida na PES II, apresentando a caracterização do contexto socioeducativo, a identificação da problemática e a avaliação de competências, decorrentes dos estágios realizados no 1.º e 2.º CEB.

O segundo capítulo é subordinado à temática de investigação, no qual se faz um enquadramento teórico sobre o estudo, faz-se referência ao método e técnica de recolha de dados e, conseqüentemente, expõem-se os resultados obtidos na investigação, realizando uma análise e discussão baseada no seu tratamento, através dos programas IBM SPSS Advanced Statistics 20.0 e Excel.

O terceiro, e último capítulo, remete para as considerações finais, no qual se procede a uma reflexão crítica acerca de todo o percurso realizado no âmbito da prática pedagógica desenvolvida, bem como a uma análise conclusiva e reflexiva da investigação realizada.

Por fim, são apresentados o referencial teórico que deu suporte à concretização do presente relatório, e os anexos, referenciados ao longo do documento.

1. PARTE I: PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO ÂMBITO DA PES II

A Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) encontra-se inserida no plano de estudos referente ao 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, ministrado na Escola Superior de Educação de Lisboa, tal como foi referido na introdução.

Com base na ficha de UC, a PES II perspetiva-se como um tempo de ação prática do futuro profissional, concetualizada como espaço de transmissão de aprendizagens das componentes curriculares do curso, procurando integrar e transformar saberes ao nível pessoal e profissional. São objetivos da PES II: i) compreender os diferentes contextos de ensino e aprendizagem; ii) conceber e implementar projetos curricular de intervenção nos 1.º e 2.º CEB; iii) refletir acerca do papel do professor na sociedade atual, bem como a sua prática; iv) conceber e organizar instrumentos facilitadores de gestão curricular e, por último, v) produzir e aplicar propostas pedagógicas que se adequem ao contexto.

No presente capítulo apresenta-se, sumariamente, a prática pedagógica desenvolvida no 1.º e 2.º CEB, no que diz respeito à caracterização do meio local, do agrupamento e da escola; caracterização da sala de aula; caracterização da turma; identificação da problemática e, por último, avaliação do processo e das aprendizagens dos alunos.

1.1. Descrição da prática pedagógica no 1.º CEB

1.1.1. Caracterização do meio local, do agrupamento e da escola

A prática desenvolveu-se numa turma de 2.º ano do 1.º CEB, inserida numa escola pública, localizada na zona ocidental da cidade de Lisboa, mais propriamente,

na freguesia da Ajuda. Teve uma duração de cerca de oito semanas e três dias, com início no dia 21 de março de 2018 e o seu término no dia 1 de junho de 2018.

Esta prática foi dividida em duas fases, sendo a primeira destinada ao período de observação e consequente caracterização do contexto socioeducativo, da prática do professor cooperante e das rotinas implementadas. Após esta fase, seguiu-se a realização de uma avaliação diagnóstica e a elaboração de um Projeto de Intervenção (PI). A segunda fase destinou-se à intervenção pedagógica e implementação do PI e, por fim, procedeu-se à avaliação do projeto.

A população escolar era proveniente das freguesias de Alcântara e Ajuda, marcadas pela heterogeneidade em termos sociais, económicos e culturais. A população era diversa no que diz respeito a minorias étnicas, sendo que a etnia cigana ocupava grande parte de um dos bairros e outras áreas da mesma freguesia.

O agrupamento oferecia um vasto conjunto de projetos com vista ao desenvolvimento das competências dos alunos em diversas áreas do currículo, sendo que, no que concerne à escola, esta integrava: i) Educação artística para um Currículo de Excelência: Projeto-piloto para o 1.º CEB e ii) Desporto Escolar.

No que concerne ao espaço físico, o estágio teve lugar numa escola constituída por quatro edifícios: a) Edifício do 1.º CEB (4 salas), do Pré-Escolar (2 salas) e contemplava, ainda, o ginásio; b) Edifício do 1.º CEB (5 salas) e da Biblioteca; c) Edifício no qual funcionava o Refeitório e, d) Edifício da Componente de Apoio à Família (CAF). A instituição de ensino dispunha, ainda, de um espaço exterior que se encontrava dividido em três espaços: i) um parque infantil para as crianças do Pré-Escolar; ii) um espaço com um campo de futebol e iii) um parque infantil para os alunos do 1.º CEB.

1.1.2. Caracterização da sala de aula

A sala de aula apresentava medidas adequadas e tinha uma boa iluminação, ainda que não existissem espaços com as dimensões necessárias à construção de áreas didáticas e/ou temáticas. Relativamente aos recursos, a sala era constituída por dois quadros de ardósia, a secretária do professor e quinze mesas para os alunos; quatro armários de arrumação, cada um para o seu efeito (documentos confidenciais, e materiais de valor considerável; dossiês dos alunos, manuais, materiais de desgaste, e livros de literatura).

Quanto aos recursos audiovisuais, contou-se com um computador, ainda que fosse do professor, um retroprojektor e uma tela. Nas paredes da sala, encontravam-se expostos inúmeros materiais didáticos, entre os quais, cartazes de sistematização de conteúdos das áreas da Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, sendo que se encontravam, igualmente expostos, trabalhos dos alunos, ainda que em reduzido número.

Quanto à disposição das mesas de trabalho, estas encontravam-se dispostas em U, contando com três filas de mesas ao centro. Esta disposição visava não só privilegiar o acesso visual ao quadro dos alunos com dificuldades de visão, como também dos alunos com mais fragilidades ao nível da aprendizagem dos conteúdos.

1.1.3. Caracterização da turma

O grupo no qual se realizou a intervenção foi um 2.º ano, constituído por vinte e quatro alunos (dezasseis meninos e oito meninas). As idades compreendiam-se entre os sete e os oito anos, com uma média de idade de oito. Na turma, encontravam-se dois alunos ao nível do 1.º ano de escolaridade, ainda em fase de iniciação da aprendizagem da leitura e da escrita.

No que diz respeito aos apoios direcionados a esta turma, solicitados por parte do professor, contou-se com a presença de uma professora de apoio de Matemática, coadjuvante do professor titular de turma, que auxiliava nesta área, uma vez por semana, desenvolvendo um trabalho que chegava às necessidades de todos e que permitia dar uma maior atenção aos alunos com mais dificuldades. Existia, ainda, apoio de Língua Portuguesa aos dois alunos que se encontravam ao nível do 1.º ano. Este apoio acontecia fora da sala de aula, aquando de atividades mais direcionadas para esta área.

Relativamente à carga horária da turma, esta contava com: sete horas de Língua Portuguesa; sete horas de Matemática; três horas de Estudo do Meio; duas horas de Inglês; quatro horas de Expressões Artísticas e Físico-Motoras (EAFM). Quanto a este número de horas relativas às EAFM, duas delas destinavam-se ao projeto da UNESCO¹. Esta turma tinha ainda direito a cinco horas de Atividades

¹ O projeto da UNESCO era um projeto destinado aos alunos do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB, com a coadjuvação curricular de professores de Expressão Artística. Tem a duração de um ano letivo e conta

Extracurriculares (duas horas de Inglês e de Música e uma hora de Atividade Física e Desportiva).

Após a análise dos documentos e grelhas de observação (Anexo A) acerca da avaliação escolar dos alunos, pode afirmar-se que estes apresentavam maiores dificuldades nas áreas da Matemática e da Língua Portuguesa (Anexo B). No âmbito da Língua Portuguesa, identificaram-se fragilidades ao nível da compreensão leitora, bem como da escrita e revisão de textos, ou seja, na aquisição de competências de leitura e escrita. Em Matemática surgiam fragilidades ao nível das regras do algoritmo da adição e subtração e no cálculo mental. Os alunos demonstravam grande interesse nas atividades relacionadas com o Estudo do Meio e com EAFM.

Este grupo apresentava também dificuldades ao nível do conhecimento das competências sociais, agindo muitas vezes de forma desadequada. Demonstravam dificuldades ao nível dos princípios de cortesia, isto é, não pediam a palavra nem aguardavam pela sua vez, verificando-se, ainda, conflitos físicos e verbais entre pares.

1.1.4. Identificação da problemática

Após a identificação dos problemas da turma, seguiu-se a delineação das estratégias que contribuiriam para colmatar as fragilidades encontradas, ou seja, “a relação entre o problema e a melhor forma de o resolver” (Silva, 2013, p.295).

Assim, ao analisar as potencialidades e fragilidades do contexto educativo da turma, considerou-se pertinente centrar o projeto na participação oral equitativa e no desenvolvimento de competências ao nível da leitura e da escrita. Para tal, estabeleceram-se questões-problema que, de certa forma, orientaram a prática pedagógica durante o período de intervenção, bem como responder aos objetivos gerais que se pretendiam desenvolver, nomeadamente: i) *Como melhorar a participação oral, de forma equitativa, dos alunos?* e ii) *Que tipo de atividades proporcionar no sentido de desenvolver as competências ao nível da leitura e da escrita?*

Para que este projeto se tornasse exequível, foi imprescindível estabelecer uma hipótese de ação que permitisse dar resposta às necessidades dos alunos, sendo

com a criação de uma peça de teatro, incluindo as áreas curriculares de Expressão Dramática, Expressão Plástica e Expressão musical e, posterior apresentação à presidente do projeto.

esta: *A interdisciplinaridade como estratégia potencia a participação oral equitativa e melhora as competências ao nível da leitura e da escrita.*

De acordo com as questões-problema e a problemática foram definidos os seguintes objetivos gerais: i) Participar oralmente, respeitando a vez do colega e ii) adquirir competências de leitura e escrita; e as seguintes estratégias: i) Realizar atividades diversificadas que promovam a participação oral equitativa na sala de aula; ii) Criar ambientes promotores de competências de leitura e escrita e iii) Realizar atividades a pares, grupos e grande grupo.

1.1.5. Intervenção pedagógica

Para cada um dos objetivos gerais, foram tidas em conta as respetivas estratégias e atividades, com o objetivo de proporcionar aos alunos aprendizagens significativas.

Assim, para alcançar o Objetivo 1. *Participar oralmente, de forma equitativa, respeitando os princípios de cortesia*, tentou-se diversificar as estratégias mobilizadas para que toda a turma tivesse a oportunidade de ter a palavra. Recorreu-se, muitas vezes, à escolha estratégica dos alunos para participar (alunos com dificuldades, alunos mais desatentos), uma vez que existia um pequeno grupo que era recorrente não intervir.

Aquando da intervenção, considerou-se pertinente construir, em conjunto com os alunos, as regras da sala de aula. Optou-se, igualmente, por reforçar positivamente os alunos que conseguiam cumpri-las, estratégia que acabava por influenciar o comportamento e a atitude do restante grupo-turma. Para tal, de forma a monitorizar os comportamentos e atitudes de cada um, recorreu-se à construção da *Árvore dos Comportamentos e Atitudes* - uma árvore construída à mão, com materiais de desperdício, em que cada um dos alunos *era* uma *manga* (fruto), que consistiu na monitorização diária do comportamento. A manga era descida pelos próprios alunos, de forma a responsabilizá-los pelas suas ações, quer positivas, quer menos positivas. Ao longo do dia, foi dado aos alunos oportunidades de autoavaliarem o seu comportamento.

Com o intuito de atender ao Objetivo 2. *Adquirir competências de leitura e escrita*, a intenção foi a de transformar a sala de aula num contexto promotor de leitura e escrita. Para tal, considerou-se necessário implementar a Hora do Conto com

algumas propostas de atividades (Anexo C a G), que aconteceu todas as quintas-feiras. As obras de literatura lidas nesta hora foram escolhidas pelo par de estágio, indo sempre ao encontro dos interesses dos alunos, ou com a finalidade de uma intervenção indireta acerca de algumas situações que ocorressem no seio da turma, bem como acerca de conteúdos lecionados. Foi ainda disponibilizada uma brochura da *Família Compreensão* (Anexo H), com o objetivo de orientar os alunos para o uso das estratégias de leitura, nomeadamente durante a realização das diferentes fichas de compreensão (Anexos I a S).

Para o desenvolvimento da escrita, foi promovido através da escrita livre ou orientada, o *Mapa de Histórias*, que consistiu na construção de uma história a partir da escolha dos elementos da narrativa: narrador, personagens, ação, tempo e espaço. Contou-se, ainda, com momentos de escrita coletiva, que aconteceram, maioritariamente, em interdisciplinaridade com a área de Estudo do Meio.

Ainda relativamente a esta competência, os alunos podiam aceder aos ficheiros de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, disponibilizados na sala de aula, sempre que terminavam o conjunto de atividades planeadas pelo professor. Estes ficheiros foram, posteriormente, corrigidos e arquivados nos dossiês dos alunos.

1.1.6. Avaliação do processo e das aprendizagens dos alunos

A avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem e revela-se essencial para a compreensão das práticas pedagógicas, na medida em que permite avaliar o seu sucesso, ou não. Este processo é de extrema importância para o professor, uma vez que permite refletir sobre a sua prática, bem como adequar a sua ação às necessidades do grupo-turma.

Assim sendo,

A avaliação é uma componente do processo de planeamento. Todos os projectos contêm necessariamente um “plano de avaliação” que se estrutura em função do desenho do projecto e é acompanhado de mecanismos de autocontrolo que permitem, de forma rigorosa, ir conhecendo os resultados e os efeitos da intervenção e corrigir as trajectórias caso estas sejam indesejáveis. (Guerra, 2002, p.175)

Desta forma, o processo avaliativo que se pretendeu realizar serviu para verificar se as metodologias previamente definidas foram concretizadas. Este processo

teve por base os instrumentos utilizados ao longo do período de intervenção que permitiram a avaliação das atividades, e que se traduziram nos resultados obtidos dos alunos.

Assim, no que diz respeito às aprendizagens dos alunos, esta assumiu uma modalidade diagnóstica e formativa. A avaliação diagnóstica foi realizada durante o período de observação, e da qual foi possível, através das últimas provas de avaliação do 2.º período dos alunos e de grelhas de observação, identificar as suas potencialidades e fragilidades, bem como os seus interesses e competências sociais. No que concerne à avaliação formativa, tornou-se necessário recolher dados sobre os processos de ensino-aprendizagem. Para tal, ao longo do período de intervenção, realizou-se uma avaliação formativa, que permitiu uma reflexão diária sobre as atividades e o seu sucesso. Esta foi realizada através de grelhas de observação (Anexo T), de forma a potenciar a adequação e adaptação das diferentes atividades, bem como realizar um balanço geral da implementação das mesmas, como igualmente das produções dos alunos.

1.2. Descrição da prática pedagógica no 2.º CEB

1.2.1. Caracterização do meio local, do agrupamento e da escola

A prática pedagógica desenvolveu-se em duas turmas de 6.º ano do 2.º CEB, num estabelecimento de ensino localizado na freguesia de Carnide, no concelho de Lisboa. Esta teve uma duração de cerca de oito semanas e três dias, com início no dia 10 de janeiro e o seu término no dia 9 de março.

O PE do estabelecimento de ensino tinha como objetivo definir os princípios orientadores que promovem o desenvolvimento intelectual, pessoal e social dos alunos.

Segundo o Decreto-lei n.º 137, art. 9 alínea a), de 2 de julho de 2012, o Projeto Educativo (PE) é

o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento

de escolas ou escolas não agrupadas se propõe cumprir: a sua função educativa (p. 3351).

1.2.2. Caracterização da sala de aula

No que concerne à organização da sala de aula das duas turmas, as mesas de trabalho encontravam-se dispostas individualmente por cinco filas alinhadas, com quatro mesas cada uma, centradas de frente para o quadro. A secretária dos docentes encontrava-se posicionada num canto da sala, de frente para os alunos; ao fundo, existia uma estante, na qual os alunos colocavam os dossiês de fichas de trabalho e dicionários que utilizavam nas aulas. Na parede do fundo da sala, estava colocado um placard de cortiça com a calendarização tanto das fichas de avaliação como das apresentações orais.

1.2.3. Caracterização da turma

O PI foi direcionado às duas turmas do 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB. A turma B era constituída por dezoito alunos (onze rapazes e sete raparigas), com idades compreendidas entre os onze e os doze anos, com uma média de idades de onze.

Relativamente à turma C, esta era constituída por dezoito alunos (catorze rapazes e quatro raparigas), com idades compreendidas entre os onze e os treze anos, com uma média de idades de doze.

Durante o período de observação, através de grelhas de observação (Anexo U A V), foi possível identificar determinadas características dos alunos de ambas as turmas, bem como as suas potencialidades e fragilidades (Anexo W). Desta forma, é importante referir que, em ambas as turmas, existiam alunos que revelavam falta de concentração e de autonomia. A falta de hábitos e métodos de trabalho também prevalecia, bem como dificuldades nos domínios oral e escrito, apresentando dificuldades no que dizia respeito à compreensão de textos e seleção de informação, resultante da falta de hábitos de leitura.

Relativamente às potencialidades, foi possível afirmar que todos os alunos cumpriam os parâmetros de assiduidade e pontualidade. Observou-se, também, alunos interessados, curiosos e participativos.

É importante, ainda, referir que, na turma B, os resultados não eram tão bem alcançados como na turma C. Esta turma tendia a ceder aquando de uma dúvida ou entrave ao estudo, não tendo ferramentas que a fizessem progredir no que concerne às suas aprendizagens.

No que concerne às relações aluno/aluno, de um modo geral, foi possível observar um relacionamento positivo, existindo uma relação de interajuda entre os alunos. Ainda assim, existiam algumas rivalidades dentro da turma relativamente aos alunos com melhores resultados a nível escolar. Quanto à relação aluno/professor, considerou-se existir uma relação pedagógica positiva que, de forma global, se podia caracterizar como relação amistosa e de respeito mútuo, o que permitiu a existência de um clima propício a um processo de ensino-aprendizagem positiva.

Relativamente aos recursos utilizados em sala de aula, era recorrente a docente servir-se das tecnologias, como por exemplo, o computador e o projetor, sendo que recorria, também, ao manual e aos recursos disponibilizados, virtualmente, pela Porto Editora.

1.2.4. Identificação da problemática

Após o período de observação da dinâmica das turmas, constatou-se que ambas possuíam características muito similares. Foi definido como fragilidades a dificuldade de expressão oral e escrita e ainda a dificuldade de interpretação de texto e seleção de informação.

Esta conclusão permitiu a identificação de uma questão-problema que, de certa forma, orientou a prática pedagógica durante o período de intervenção e respondeu aos objetivos que se pretenderam desenvolver. Assim, definiu-se uma linha de ação pedagógica centrada nas áreas curriculares de Português e de História e Geografia de Portugal: *De que forma as potencialidades no desenvolvimento de competências relacionadas com a compreensão escrita e com a seleção e organização da informação, de forma articulada, entre o Português e a História e a Geografia de Portugal, permitem promover aprendizagens significativas nestas duas disciplinas?*

Após a identificação da questão-problema, foram delineados objetivos gerais: i) Melhorar as competências de interpretação de textos/fontes e seleção de informação; ii) Desenvolver as competências de expressão escrita em função de diferentes tipos

de texto e ainda iii) Desenvolver as competências de expressão oral no domínio do Português e da História e Geografia de Portugal; e estratégias que a eles concorrem: i) Promoção de atividades que explorem diferentes tipos de texto/fontes de informação; ii) Implementação de rotinas que permitam a expressão escrita; iii) Implementação de atividades que promovam uma expressão oral equitativa e iv) Realização de atividades individuais, a pares e em grande grupo.

1.2.5. Intervenção pedagógica

Quanto ao Objetivo 1: *Melhorar as competências de interpretação de textos/fontes e seleção de informação*, segundo Sousa (2015), tendo em conta que

a multiplicidade de suportes e a variedade de questões levantadas, o que sobressai é a necessidade de aprofundar competências de compreensão, interpretação, seleção e hierarquização de informação nos textos, de forma a que estas competências estejam disponíveis para serem mobilizadas, quando os sujeitos encontram novos desafios (p. 19),

no âmbito da disciplina de PT, promoveram-se momentos de exploração de conteúdo, através de guiões de leitura com as diferentes etapas para a compreensão da informação (Anexos X a AD) e de fichas de autoverificação (Anexos AE a AG). Nestes momentos, os alunos escutavam/efetuavam a leitura do texto/excerto a fim de realizar questões de compreensão e, posteriormente, partilhavam as suas ideias principais do que haviam escutado oralmente e ainda, verificavam o uso das diferentes estratégias leitoras. Promoveu-se também a antecipação de conteúdos, isto é, o levantamento de ideias prévias dos alunos, na medida em que o aluno aprendia e acrescentava conhecimento àquele que já possuía.

No que concerne à disciplina de HGP, promoveram-se momentos de exploração de conteúdo, com recurso, a título de exemplo, a notícias e caricaturas, nos quais era dado espaço para a partilha de ideias e conhecimentos, e discussão oral entre os alunos, com fim à compreensão, através dos diferentes tipos de informação, do conteúdo a ser lecionado. Para tal, é ainda de referir que a leitura para aprofundar conhecimentos “implica localização, seleção e organização da informação, obrigando a recorrer a estratégias diversas para gestão da informação de acordo com o objetivo

em vista: adquirir conhecimentos para o próprio ou documentar-se para divulgar a informação junto de outros” (Silva et. al., 2011, p.10).

Para este objetivo, em ambas as disciplinas, incentivou-se a utilização de diferentes estratégias de compreensão, como tomar notas e sublinhar palavras de significado desconhecido.

Para alcançar o Objetivo 2: *Desenvolver as competências de expressão escrita em função de diferentes tipos de textos*, no âmbito das disciplinas de PT, promoveram-se tarefas encadeadas com atividades em que a leitura e a escrita fossem trabalhadas de forma articulada. Estas tarefas englobavam um momento *antes*, *durante* e *depois* da leitura; foram trabalhados os diferentes tipos de compreensão leitora e estiveram presentes as três fases inerentes à escrita, tal como consta no Caderno de Apoio às Metas Curriculares de Português, disponibilizado pelo Ministério da Educação (s.d.),

a planificação (recuperação e organização de conhecimentos relativos ao tema, tendo em conta os objetivos e os destinatários do texto); redação, que implica reduzir a estrutura multidimensional dos conhecimentos à natureza unidimensional, linear, do texto; e revisão do texto (releitura do que foi produzido para eliminar erros, acrescentar algo, aperfeiçoar) (p. 15).

As tarefas iniciavam-se com um momento *antes da leitura*, em que os alunos realizavam previsões sobre o assunto do texto a ler. Seguidamente, liam o texto em grande grupo. O momento *depois da leitura* incluía a exploração de vários tipos de compreensão leitora (literal, inferencial, reorganização, crítica e significado). As atividades de escrita centravam-se no género textual resumo e iniciavam-se com a planificação do texto, seguia-se a textualização individualmente ou a pares e terminavam com a partilha das produções escritas dos alunos.

Para promover a revisão e a consolidação de conteúdos abordados, promoveram-se momentos de resolução de exercícios e de jogo – *Quem quer ser um livro aberto?* e o *Bingo dos Verbos*.

No âmbito da disciplina de HGP, as competências de escrita não foram trabalhadas, devido ao facto de as sessões lecionadas terem sido muito baseadas na leitura e análise de documentos.

Por último, relativamente ao Objetivo 3: *Desenvolver as competências de expressão oral*, torna-se, antes de mais, imprescindível reconhecer que a compreensão do oral constitui uma das “competências nucleares a ter em conta no ensino da língua materna” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 26), uma vez que é a

responsável pela atribuição de significado que, por conseguinte, está intimamente relacionada com os processos de “recepção e decifração da mensagem” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 26). Constitui ainda uma competência essencial para o sucesso escolar, logo, no âmbito da disciplina de PT, promoveu-se momentos, em todas as tarefas, que permitissem a partilha de ideias, e atividades como apresentações de textos produzidos pelos alunos.

No que diz respeito à disciplina de HGP, privilegiaram-se momentos de exploração de conteúdo que visassem a partilha de conhecimentos. No início de cada sessão, investiu-se na sua partilha, entre os alunos, bem como aquando da introdução de um novo conteúdo, através da partilha dos conhecimentos prévios, promovendo-se, assim, um espaço para a discussão entre pares, como ponto de partida para a aprendizagem.

Para uma expressão oral equitativa, em todas as sessões, foi assinalado numa folha, que continha a planta da sala e a distribuição dos alunos, que partilhavam conhecimentos, com o objetivo de que todos pudessem ter o seu momento de oralidade.

1.2.6. Avaliação do processo e das aprendizagens dos alunos

Durante este processo interventivo, foi importante avaliar o desempenho dos alunos. A avaliação é cada vez mais necessária nos nossos dias e nas nossas escolas, pois, faz parte do processo de ensino-aprendizagem e revela-se essencial para a compreensão das práticas pedagógicas, na medida em que permite avaliar o seu sucesso, ou não. Tal como é referido no Despacho Normativo n.º 1/2005, “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.” (p. 71). Assim, posto esta afirmação, é possível tomar consciência de que este processo ajuda o professor, pois permite-lhe refletir acerca da sua prática, bem como adequar a sua ação às necessidades do grupo-turma.

A avaliação foi realizada através da observação da participação dos alunos nas aulas, das produções dos alunos e de grelhas de observação (Anexo AH a AI). Para verificar se os objetivos de intervenção foram atingidos, utilizaram-se grelhas em que

constavam os indicadores de avaliação estabelecidos previamente para cada objetivo geral.

1.3. Análise crítica da prática pedagógica

Neste capítulo, é feita uma comparação entre os dois ciclos de ensino relativamente à prática educativa. São, assim, abordados diversos aspetos que permitem evidenciar as semelhanças e/ou diferenças entre os ciclos de ensino, destacando-se aspetos relacionados com os processos de ensino e aprendizagem, as formas de organização e gestão do currículo, a relação pedagógica, as implicações dos alunos no processo de aprendizagem e os processos de avaliação das aprendizagens.

1.3.1. Processos de ensino e aprendizagem

Os tempos de trabalho em ambas as práticas interventivas caracterizam-se pela sua diversidade em ambos os ciclos, uma vez que no 1.º CEB o trabalho realizado pelo professor e o aluno é contínuo, diário, ao contrário do que acontece no 2.º CEB que se caracteriza pela atribuição de um professor por disciplina (pluridocência), não permitindo, assim, um acompanhamento constante, para além da pouca flexibilidade do currículo. Cada docente leciona, apenas, as horas estipuladas para a sua disciplina. Neste ciclo de ensino é exigido ao docente uma maior especialização científica.

Ainda assim, em ambos os ciclos, foram privilegiados momentos de trabalho exploratório, embora mais intenso no 1.º CEB. “Um professor é uma espécie de mágico que tem o poder de transformar os pequenos acontecimentos e experiências das crianças em alicerces de felicidade” (Moreira, 2004, p.15), pelo que se espera que “o professor seja competente num largo espectro de domínios que vão desde o conhecimento científico da matéria que ensina, à sua aplicação psicopedagógica, assim como em metodologias de ensino, de animação de grupos, atenção à diversidade, etc.” (Rodrigues, 2007, p.11).

Para além disso, foi possível criar ambientes de sala de aula promotores de aprendizagens significativas, tendo a inovação de estratégias de aprendizagem como premissa em ambos os ciclos e, em ambos, constatou-se positivamente, a motivação

conseguida por parte dos alunos, que era mais difícil de se conseguir nos alunos do 2.º CEB.

1.3.2. Formas de organização e gestão do currículo

No que diz respeito às formas de organização e gestão do currículo, as estratégias utilizadas em ambos os ciclos revelaram-se semelhantes. Os professores cooperantes cumpriam o currículo definido e utilizavam, na sua grande maioria, apenas o manual como recurso. Deste modo, maioritariamente no 2.º CEB era dada primazia à aprendizagem centrada no professor e ao trabalho individual.

Apesar das semelhanças, a liberdade permitida para a intervenção, tendo em conta as necessidades dos alunos, não foi dada da mesma forma. No 1.º CEB, foram transmitidos os conteúdos a serem lecionados no período de intervenção, no entanto, o professor cooperante mostrou abertura e flexibilidade para que fosse possível alterar a planificação e, por vezes, o horário semanal da turma, desde que fosse em benefício dos alunos.

No contexto do 2.º CEB, a organização e gestão do currículo não se revelou tão flexível, devido ao respeito rigoroso do currículo, bem como ao tempo restante para lecionar todos os conteúdos programados. Assim, é importante referir que a preocupação por parte dos professores cooperantes em lecionar os conteúdos planificados era bastante notória. Desta forma, a prática dos professores cooperantes caracterizava-se pela “dependência” da utilização do manual, o que não permitia implementar atividades que fossem para além do seu uso, quer na disciplina de Português e de História e Geografia de Portugal.

Relativamente ao tempo, a gestão é semelhante em ambos os ciclos, uma vez que é necessário considerar um determinado tempo para cada sessão e para cada atividade. Ainda assim, é importante referir que no 1.º CEB tem-se a oportunidade de poder terminar uma determinada atividade mais tarde, contrariamente, no 2.º CEB, caso seja necessário terminar uma tarefa, só será possível na aula seguinte, o que acaba por cortar o fio condutor.

1.3.3. Relação pedagógica

A relação pedagógica é um fator essencial para a aprendizagem, uma vez que o interesse e a motivação são muitas vezes gerados pelo afeto, que representa um papel fundamental. Posto esta ideia, é importante avaliar esta temática em ambos os ciclos, pois é notória a sua diferença. A relação que se estabelece entre o professor titular de uma turma do 1.º CEB é notoriamente uma relação de afetividade, autoridade e confiança. Já no que diz respeito ao 2.º CEB, estes pilares são, igualmente, necessários, no entanto, é necessário um trabalho bastante vincado para este aspeto, devido ao facto de que, neste ciclo, são vários os professores que se relacionam com a mesma turma e o tempo com cada um não é diário.

Posto isto, é de salientar que, tal como referem Estrela (2002) e Santos et. al., (1974), a relação pedagógica entre o professor e o aluno compromete a totalidade do processo de aprendizagem e o comportamento do aluno. Assim, relativamente ao 2.º CEB, é necessário um maior trabalho para conseguir estabelecer esta confiança que é necessária para que os alunos se sintam seguros e capazes de aprender.

1.3.4. Implicação dos alunos no processo de aprendizagem

No que concerne à implicação dos alunos no processo de aprendizagem, no contexto do 1.º CEB, a prática centrou-se na atividade da construção do saber do aluno, pois “a aprendizagem deve derivar de atividades que interessem à criança: que tenham um sentido para ela” (Altet, 1997, p. 33). Estas atividades devem ser integradoras, socializadoras e diversificadas, promovendo o desenvolvimento pessoal do aluno, bem como a sua integração no contexto social e a exploração de um conteúdo através de diferentes e diversificados recursos. A ação pedagógica centrou-se no aluno, nos seus conhecimentos, interesses e aprendizagens.

No que diz respeito ao contexto do 2.º CEB, na ação educativa, este teve, maioritariamente, uma metodologia expositiva, no sentido em que se identifica o professor como o único detentor de conhecimento, transmitindo-o aos alunos de forma expositiva oral ou escrita. Esta pedagogia foi utilizada devido aos aspetos anteriormente referidos, como o rigor no cumprimento dos conteúdos a lecionar e da existência de diferentes professores que não permitem a continuação dos conteúdos na aula seguinte. Neste contexto, os alunos limitavam-se a absorver a informação, organizá-la e reproduzi-la. O uso do manual escolar revelou-se o recurso mais

utilizado, dado que no 2.º CEB os professores são “mais fiéis ao manual escolar e menos apologistas do trabalho experimental.” (Abrantes, 2008, p. 23).

1.3.5. Processos de avaliação das aprendizagens

A avaliação das aprendizagens dos alunos pode ser dividida em três tipos: diagnóstica, formativa e sumativa.

A avaliação diagnóstica pretende oferecer uma visão dos conhecimentos prévios que os alunos possuem. Segundo Gouveia (2008), “. . . a avaliação diagnóstica tem como objetivo saber se, em dado momento, os alunos dispõem ou não dos conhecimentos e capacidades necessárias para enfrentar uma aprendizagem, tendo uma função de prognóstico” (s.p). Sabe-se que, em ambos os ciclos, esta avaliação foi realizada pelos professores cooperantes, no entanto não foi observada, uma vez que o período de observação não ocorreu no início de um ano letivo.

A avaliação mais utilizada em ambos os ciclos de ensino foi a formativa, uma vez que visa reconhecer as dificuldades dos alunos com o objetivo de os orientar para aprendizagens significativas. Nos contextos do 1.º e 2.º CEB foram vários os momentos de avaliação formativa, através da observação e produções dos alunos. Em conformidade com Ferreira (2007), a avaliação formativa tem como objetivo dar “informações dos intervenientes no ato educativo sobre o processo de ensino-aprendizagem, o feedback sobre os êxitos conseguidos e as dificuldades sentidas pelo aluno na aprendizagem e, ainda, regulação da mesma com intervenção atempada no sentido de encaminhar o processo realizado pelo aluno.” (p. 27).

A avaliação sumativa, segundo Arends (2008), “. . . tem como objetivo resumir o desempenho de um determinado aluno, num conjunto de metas ou objetivos de aprendizagem (...)”, (p. 229) e visa classificar os alunos relativamente aos resultados conseguidos das suas aprendizagens. Este tipo de avaliação foi observado no 2.º CEB, no entanto, no 1.º CEB sabe-se que foi feito, mas não foi observado devido ao período de prática ter terminado antes das avaliações sumativas.

Em ambos os ciclos, os alunos participavam na sua própria avaliação. As autoavaliações eram uma forma de os alunos se avaliarem, no 1.º CEB, mais ao nível das competências sociais, quer no seu comportamento, como na relação com o outro. Já no que diz respeito ao 2.º CEB, a autoavaliação era feita ao nível das competências

curriculares, nomeadamente autoavaliação das suas próprias produções, bem como as dos colegas.

2. PARTE II: INVESTIGAÇÃO

2.1. Apresentação do estudo

A aprendizagem da leitura é uma das competências com maior relevância ao nível das aprendizagens escolares e contribui também para a formação social, uma vez que a leitura é percussora da reflexão acerca do que nos rodeia. Esta dimensão constitui-se como socializadora, pois é através desta que se estabelece a intervenção do leitor na sociedade como alguém ativo, crítico e dinâmico (Cadório, 2011).

Em contexto de aprendizagem, a leitura surge como uma competência geradora de aquisição e evolução de outras competências fundamentais para o sucesso escolar e para o desenvolvimento global das crianças.

Desta forma, é pertinente, em termos de investigação pedagógica, desenvolver esta temática de modo a compreender de que forma é possível desenvolver esta competência com o objetivo de monitorizar o processo de compreensão leitora. Para tal, é essencial compreender quais os fatores e mecanismos que contribuem para estimular a aprendizagem da leitura e a sua manutenção enquanto hábito quotidiano ao longo da vida (Manata, 2011).

A aprendizagem da leitura é uma competência transversal ao nível das aprendizagens escolares, pois influencia as aprendizagens futuras e são estas que, de certa forma, estão na base do sucesso escolar (McKool, 1997).

Neste sentido, o ato de saber ler é uma das competências essenciais para o sucesso de cada um, tanto a nível pessoal como profissional, na medida em que é algo inteiramente condicional para o dia-a-dia de cada um (Sim-Sim, 2007). De modo a retomar esta ideia, Ribeiro et. al. (2010) referem ainda que “ler é, por definição, extrair sentido do que é lido” (p.3), ou seja, só existe o ato de ler se deste surgir compreensão do conteúdo do que é lido, não basta dominar o processo de decifração do texto. Com isto, os autores salientam que a compreensão é uma competência de natureza muito delicada, no âmbito do ensino e aprendizagem, sendo fundamental estimulá-la.

Por esta razão, sendo a compreensão leitora uma competência presente no nosso quotidiano, torna-se essencial compreender quais os fatores e mecanismos que contribuem para fomentar a sua aprendizagem, bem como o desenvolvimento das competências de leitura.

O contexto em que os alunos se encontram é fundamental enquanto promotor de aprendizagem, tornando-se essencial a presença de um agente educativo que permita o contacto assíduo com a leitura na rotina do grupo com o objetivo de desenvolver competências. Desta forma, a monitorização da leitura é o ponto de partida para a sua compreensão.

Assim, o objetivo deste estudo caracteriza-se pelo reconhecimento da importância da compreensão leitora, recorrendo à utilização de estratégias de leitura como contributo da sua monitorização no 1.º e 2.º CEB. O estudo apresenta ainda uma comparação entre o 1.º e 2.º CEB relativamente à utilização dessas mesmas estratégias.

2.2. Problemática, Questão de partida e objetivos

A problemática é uma etapa essencial do procedimento de investigação, sendo considerada um conjunto de questões inerentes a este processo, que se podem levantar em relação ao objeto de estudo. Segundo Sousa e Baptista (2011), a problemática “é uma maneira de interrogar os fenómenos”, logo, a sua definição para o contexto educativo de uma sala de aula irá corresponder à identificação de uma situação comum à turma, suscitada pelas fragilidades identificadas.

Assim, de acordo com as potencialidades e fragilidades encontradas no 1.º e 2.º CEB, foi escolhido o objeto de estudo e formularam-se questões de partida que, segundo Sanches (2011), veem a questão de partida como o fio condutor da investigação, permitindo e proporcionando uma maior coerência no desenvolvimento do presente estudo.

O foco deste estudo consiste na avaliação do uso de estratégias de leitura de modo a facilitar a compreensão leitora, fazendo a sua monitorização no 1.º e 2.º CEB.

Definido o objeto de estudo e no sentido de problematizar o contexto educativo, procedeu-se à delimitação das seguintes questões de partida:

- 1) Que perceções têm os alunos do 1.º e 2.º CEB perante a leitura?

- 2) Que estratégias implementar face às dificuldades dos alunos perante a compreensão leitora?

Após a delineação das questões de partida, definiu-se uma problemática:

De que forma o uso de estratégias de leitura no 1.º e no 2.º CEB contribui para a monitorização da compreensão leitora?

Assim, este estudo tem os seguintes objetivos gerais:

- 1) Desenvolver as competências inerentes à compreensão leitora;
- 2) Avaliar o impacto do uso de estratégias de leitura na monitorização da compreensão.

Com vista à concretização dos objetivos gerais são estabelecidas as seguintes estratégias que orientam a prática pedagógica:

- 1) Implementação de estratégias para monitorização da leitura;
- 2) Implementação de rotinas de leitura;
- 3) Promoção de atividades que explorem o texto;
- 4) Realização de atividades individuais, a pares e em grupo.

2.3. Fundamentação teórica

2.3.1. A leitura

A palavra ler, etimologicamente, deriva do latim “Legere”, que por sua vez, significa ler, conhecer, descobrir e interpretar as palavras que são lidas. Ler é uma necessidade e um direito de cada cidadão, reconhecida pela Unesco (1990).

O ato de ler é imprescindível ao indivíduo, uma vez que proporciona a sua inserção no meio social, como cidadão ativo. Em conformidade, Sim-Sim (2007) afirma que “todos reconhecemos que saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional.” (p. 7), pois somos rodeados pela leitura no dia-a-dia.

A leitura é uma atividade complexa que exige um conjunto de processos cognitivos como a percepção, a memória e a atenção, ou seja, “o processo de ler envolve a percepção e a compreensão das mensagens escritas numa forma paralela às correspondentes mensagens faladas” (Carroll, 1964, citado por Viana & Teixeira, 2002, p. 11). Como refere Sim-Sim (2002),

“... ler é aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto, o que implica uma íntima e permanente interação entre o leitor e o texto. O leitor torna-se um construtor de significado e a leitura transforma-se na grande porta de acesso ao poder do conhecimento. É esta a base do conceito da literacia plena, uma supra capacidade promotora de transformação pessoal e social.” (p. 9).

É importante referir que a leitura é responsável por contribuir, de forma significativa, para a formação do indivíduo, ampliando e diversificando visões e interpretações sobre o mundo à sua volta. No entanto, para que tal aconteça, é essencial que a leitura ocorra em ambientes favoráveis à sua aquisição. Para tal, é indispensável umas das ferramentas que condiciona esta aprendizagem – o domínio da linguagem, que uma vez adquirido a partir da leitura e da escrita, terá repercussões em todas as áreas do conhecimento.

Assim, a leitura é considerada como parte essencial do saber, na medida em que fundamenta as nossas interpretações e a compreensão do que nos rodeia. Ler “é sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel. O passaporte exigido para a viagem chama-se *aprender a ler*.” (Sim-Sim, 2009, p. 7).

2.3.2. O envolvimento e a motivação para a leitura

O envolvimento com a leitura deve ser considerado como multidimensional, “reading motivation has been viewed as a multifaceted construct with multiple constituents”, na medida em que envolve aspetos cognitivos, afetivos e sociais. (Guthrie et. al., 2006, p.282), tal como referido no ponto anterior.

Os comportamentos emergentes da leitura mostram que as crianças que contactam desde muito cedo com a manipulação de livros, com a informação escrita e com a audição de histórias lidas pelos mediadores de leitura, mais sabem acerca da

leitura e da escrita antes de ocorrer o ensino explícito da decifração e maior será o seu sucesso na aprendizagem da leitura (Sim-Sim, 2009).

A este aspeto da importância do envolvimento na leitura nas suas diversas dimensões, é importante referir um outro, intrinsecamente ligado a esta realidade, que se prende com a motivação para a leitura. Um leitor envolvido com a leitura é um leitor motivado, ou seja, utiliza o conhecimento de experiências anteriores para originar novos conhecimentos, interagindo socialmente em torno da leitura.

Viana (2006) afirma que “aprender a ler implica também ter vontade de ler, ter motivação. E, para ter vontade de ler, para ter motivação para ler, é necessário perceber o que é a leitura e quais as suas funções, implica ter objetivo de leitura, implica uma leitura com sentido” (p.17).

Segundo Ribeiro e Viana (2009), a motivação para a leitura pode ser conceptualizada de acordo com duas categorias: i) motivação intrínseca e ii) motivação extrínseca e referem que “a iniciação à leitura faz-se pela via dos afetos (motivação extrínseca), mas a integração da leitura no repertório comportamental de cada um exige que a actividade tenha significado e seja valorizada pelo leitor” (motivação intrínseca). Schaffner et. al. (2013) reforçam esta ideia referindo ainda que, em contrapartida à motivação extrínseca, a motivação intrínseca é também definida como a disposição do leitor para ler, porque a atividade é considerada, para si, satisfatória e gratificante “Thus, *extrinsic Reading motivation* refers to reasons for reading that are external to the activity of Reading. In contrast, *intrinsic Reading motivation* is defined as the willingness to read because the activity itself is regarded as satisfying or rewarding.” (p. 370).

Por fim, a motivação para a leitura é potenciada pelas redes sociais do leitor, ou seja, “one aspect is social reasons for Reading, or the process of constructing and sharing the meanings gained from Reading with friends and family. The second aspect is compliance, or Reading to meet the expectations of others” (Baker & Wighfield, 1999, p.3), encontrando-se assim, alicerçada a motivação para a leitura por parte da criança “cabe aos mediadores «educar-lhe» o gosto, dando a conhecer outros mundos para além dos que ele conhece e nos quais se sente confortável” (Viana, 2012, p.14).

2.3.3. Atitudes e práticas de leitura

É importante salientar que, neste contexto, assume-se *atitude* face à leitura como sinónimo de *hábito* de leitura, uma vez que esta primeira está inteiramente relacionada com a segunda, ou seja, quanto mais positiva é a atitude face à leitura, maior é a vontade de ler e a prática da mesma. As atitudes face à leitura (ou hábitos de leitura) entendem-se como a “disposição interna de um indivíduo para a prática continuada da leitura” (Manata, 2011, p. 6) e constituem uma dimensão do envolvimento que engloba, de certa forma, a valorização atribuída, por parte das pessoas, à prática de leitura e ao grau de satisfação que é atribuído e associado às atividades de leitura.

Na base de determinada atitude, estão subjacentes a motivação e a cognição, que determinam o comportamento de um indivíduo. Desta forma, as atitudes funcionam como formas organizadoras do comportamento, na medida em que o individualizam ao lhe serem atribuídas determinações constitutivas da sua própria personalidade. Assim, e tal como referem Dietrich e Walter (1970), o comportamento, a escolha de determinadas atitudes e de certos conteúdos vivenciais são condicionados pelas atitudes do indivíduo. Matamala (1980) define atitude como um conjunto crenças, sentimentos que um indivíduo apresenta e que, de certa forma, dão lugar a um comportamento.

É importante salientar que se entendem as *atitudes face à leitura* ou *hábitos de leitura* como a disposição intrínseca de um indivíduo para a prática constante da leitura e as implicações sociais que esse hábito determina. Como tal, é de salientar que estas atitudes ou hábitos envolvem aspetos cognitivos “(a própria disposição para a leitura), aspetos afetivos (atitudes positivas ou negativas face à leitura e sua valorização) e aspetos conativos (as ações face à prática da leitura).” (Manata, 2011, p. 6).

De acordo com Guthrie (2006), os hábitos de leitura dos alunos constituem-se como um fator fortemente relacionado com o processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências em leitura.

Um possível fator de sucesso para o estabelecimento de hábitos de leitura pode ser associado ao papel da família como estímulo dessa atividade, na medida em que, segundo Gomes (1996), “a interiorização da ideia de que a leitura é uma actividade do quotidiano e o crescimento no seio de uma família que valoriza o livro são factores que contribuem [...] para uma maior apetência pelo acto de ler” (p.22), ou

seja, a família caracteriza-se como sendo o primeiro modelo da criança, pois é esta que lhe cria expectativas e a estimula (Manata, 2011). Silva et. al. (2011) reforçam ainda esta ideia, afirmando que,

os primeiros mediadores de leitura são aqueles que se movimentam no ambiente familiar. Podem ser os pais, os avós, os irmãos mais velhos ou outra pessoa próxima da criança. Estes mediadores desempenham um papel muito importante na criação de hábitos de leitura ao longo da vida e na emergência da vontade de querer aprender a ler (p.34).

Ler em voz alta às crianças fortalece os vínculos afetivos, entre o leitor e o receptor, estimula o prazer de ouvir, imaginar e, facilita ainda, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, bem como a emergência da vontade de querer aprender a ler.

No entanto, o contexto escolar também tem um papel importante na criação de hábitos de leitura, essencialmente o papel da biblioteca escolar, uma vez que o professor pode e deve, no âmbito da leitura, “incluir uma articulação com a biblioteca escolar. É na biblioteca escolar que se encontra uma variedade de recursos que devem ser utilizados em contexto de leitura (...)” (Silva et. al., 2011, p. 35).

As práticas de leitura são caracterizadas pela sua frequência, bem como pelos suportes e tipos de leitura frequentes e encontram-se inteiramente relacionadas com o envolvimento e a motivação face à leitura, no sentido em que, segundo McKool (1997), a frequência e o tempo dedicado à leitura fora do contexto escolar são considerados indicadores do envolvimento e prazer dos alunos para com a leitura, bem como promotores do sucesso na leitura e em todas as restantes aprendizagens escolares.

A aprendizagem e a aquisição de práticas de leitura são atividades essencialmente influenciadas pela qualidade de literacia familiar. As práticas de literacia familiar constituem-se como fatores relevantes para o sucesso na aprendizagem da leitura (Adams et. al., 2002, citado por Mata, 2009). As características associadas ao desenvolvimento desta competência são essencialmente o acesso a livros, a existência de material escrito para crianças, a leitura frequente com e para as crianças, a observação frequente, por parte das crianças, dos familiares a ler, o acesso a espaços e a atividades de leitura, o encorajamento, por parte dos pais, para a leitura e, essencialmente, a atitude positiva por parte da família face à leitura.

2.3.4. A compreensão leitora

Tal como foi referido no ponto anterior, o desejo de ler é a consequência lógica da descoberta da função do registo escrito. No entanto, o processo do domínio da leitura não passa apenas por uma constatação formal na escola, mas, também, de um trabalho a nível social de proporcionar à criança momentos em que lhe é útil saber ler. Por exemplo: ler as legendas de um filme, ler uma carta, ler uma notícia do jornal, ler uma história antes de ir dormir. Ou seja, quando a criança se apercebe do porquê de ler e o que pode fazer se puder ler e compreender o que é lido, esta deseja tornar-se leitora (Sim-Sim, 2009).

Em conformidade, Sabino (2008) refere que “fazer uma boa leitura implica compreender o que se lê, refletir sobre o que se lê, confrontar as ideias explícitas ou implícitas no texto com as pré-existentes na própria mente, vislumbrando possíveis âmbitos de aplicação das ideias emergentes desta reflexão.” (p. 6). A leitura e a compreensão tornam-se “operações importantes no dia-a-dia do cidadão perfeitamente integrado na sociedade.” (Martins & Sá, 2008, p. 5).

Desta forma, é importante referir que o domínio da decifração não é suficiente para que a criança se torne numa leitora fluente e, tal como defende Martins (1993), as crianças devem construir representações sobre os objetivos da leitura, devem tomar consciência das suas funcionalidades e, de certa forma, apropriar-se das mesmas, ou seja, construir um Projeto Pessoal de Leitor.

Ler é compreender. Ao ler, o sujeito constrói sentidos, mobilizando diferentes competências. De uma forma simplificada, podemos falar em dois grandes grupos de competências: i) competências básicas, ao nível do reconhecimento de letras e de palavras (decifração) e ii) competências de ordem superior, ao nível da construção de significado (dentro da frase, entre sequências de frases e, no texto como um todo) (Viana, Ribeiro & Fernandes, 2010, p.10).

Certamente, o domínio da decifração influencia a compreensão do texto, no entanto, tal como foi referido anteriormente, não garante a compreensão do que é lido na sua totalidade. Para tal, torna-se necessária a mobilização de processos orientados para a compreensão dos elementos das frases, para a construção de um modelo mental do texto e, acima de tudo, a capacidade de levantar hipóteses e de realizar inferências, pois, o ato de ler implica uma mobilização de processos metacognitivos que permitem ao leitor organizar os seus conhecimentos prévios, corrigir

interpretações e de monitorizar a compreensão (Viana, Ribeiro & Fernandes, 2010). Tal como referem Carvalho e Sousa (2011), “A literacia hoje é uma exigência da própria democracia e condição de não exclusão. Quando nos falta a capacidade de compreender, analisar, refletir, interpretar, inter-relacionar informação escrita, tornamos muito mais limitados a atuar em sociedade e a exercer nossos direitos.” (p. 110).

Desta forma, ensinar a compreender um texto é um objetivo cada vez mais pensado e praticado nas escolas, pois “a ideia de que saber ler representa a chave de sucesso à cultura e ao conhecimento está profundamente enraizada na nossa sociedade” (Colomer, 2003, p.159). O que é importante destacar é que “a compreensão é a base, não a consequência da leitura.” (Smith, 2003, p. 17).

Quando se realiza uma leitura não basta ler, é necessário compreender o que se lê, “é necessário interpretar os conteúdos e atribuir-lhes significado, para a leitura, enquanto exercício de inteligência, cumpra o seu papel” (Gonçalves, 2008, p. 136).

A leitura revela-se uma ferramenta elementar para as novas aprendizagens, proporcionando à criança a possibilidade de aprender através da leitura, compreendendo, de modo a conduzi-la à reconstrução e construção do conhecimento, pois, de acordo com Ribeiro (2005), “a compreensão na leitura é fundamental (...), para tornar o indivíduo capaz de funcionar adequadamente como cidadão. A sociedade exige leitores autónomos, que compreendam e interpretem o que leem.” (p. 27).

A leitura é o resultado da relação de diversos fatores inerentes à sua compreensão, pois ler é compreender “e a leitura eficiente é o produto de, pelo menos, três tipos de factores: - derivados do texto; derivados do contexto; derivados do leitor.” (Viana et, al., 2010, p.3).

No que diz respeito aos fatores associados ao *texto*, os autores afirmam que são as suas características que irão influenciar a leitura, na medida em que géneros textuais diferentes requerem abordagens diversas.

Segundo Giasson 2000, citada por Viana et. al. 2010, o texto pode ser abordado de acordo com diferentes variáveis: i) a intenção do autor, pois a forma de como as ideias se inter-relacionam e de como se encontram organizadas, podem derivar “da intenção do autor. Se a sua intenção for a de informar, ele privilegiará, por exemplo, a clareza das descrições, usando termos muito mais objetivos” (p.3); ii) a estrutura do texto, no qual se dá primazia às “regularidades internas de cada tipo de texto (ou) ao nível local como a forma de ligação de frases e das proposições” e, ainda

iii) o conteúdo, que remete para “a informação contida no texto e as relações de coesão” (p.4), ou seja, os conhecimentos prévios utilizados pelo leitor, conceitos, mensagens, estrutura frásica, vocabulário.

Considera-se assim que, para um texto ser compreendido, é essencial integrar os conteúdos e compreender os conceitos e mensagens/representações inerentes ao texto, sendo que, “antes da leitura, é, por vezes, imprescindível uma abordagem aos conhecimentos prévios considerados indispensáveis para a compreensão do texto a ser lido” (p.4) e, tal como afirma Sousa (2007), uma estratégia que possa servir para auxiliar esta estruturação de antecipação pode ser a ativação dos conhecimentos prévios do aluno, nomeadamente, antecipar sentidos a partir do título do livro e dos restantes elementos paratextuais.

No que concerne aos fatores associados ao leitor, nestes são “incluídas variáveis como as estruturas cognitivas e afectivas do sujeito e os processos de leitura que este activa.” (p.8), ou seja, quando o leitor procede ao ato de ler, este transporta um conjunto de “conhecimentos, interesses e perspetivas, que, por sua vez, activa os processos e estratégias disponíveis.” e, conseqüentemente, as estruturas cognitivas do leitor, integram conhecimentos que o mesmo possui acerca do que rodeia e da sua língua materna, que se tornam imprescindíveis para a compreensão da leitura. Para salientar esta ideia, Viana et. al. (2010) afirmam que “as estruturas cognitivas integram a enciclopédia pessoal de cada leitor, o que ele conhece acerca da língua e do mundo, fruto de leituras anteriores ou de experiências de vida.” (p.9).

Segundo Adams e Pruce (1982, citados por Giasson, 1993), “a compreensão é a utilização de conhecimentos anteriores para criar um novo conhecimento. Sem conhecimentos anteriores, um objecto complexo, como um texto, não é apenas difícil de interpretar” (p.27). Logo, os conhecimentos prévios que a criança tem acerca do mundo que a rodeia caracterizam-se como um elemento que ajuda a compreensão leitora, bem como para a facilidade em adquirir novas aprendizagens, pois, a compreensão da leitura não se pode obter se o leitor não tiver aprendizagens anteriores para que as possa relacionar com a nova informação, de forma a construir o seu conhecimento.

Relativamente às estruturas afetivas do sujeito, estas compreendem “variáveis como as percepções de auto-eficácia que o sujeito possui, as quais podem levá-lo a arriscar ou a inibir-se de ler (...)” (Viana et. al., 2010, p.10), ou seja, a atitude daqueles

que asseguram o papel de mediadores é determinante para fomentar o gosto pela leitura, bem como a evolução da compreensão da mesma.

Relativamente aos fatores associados ao *contexto*, “as condições psicológicas, sociais e físicas do leitor efectuam a compreensão do que é lido” (Giasson, 2005, citado por Viana et. al., 2010, p.5). Isto é, no âmbito do contexto estão dependentes características que não estão associadas ao texto em si, mas que influenciam a sua compreensão, como por exemplo, os contextos e/ou condições psicológico, social e físico em que a leitura decorre.

Tal como afirma Giasson (1993), o contexto psicológico compreende todas as “condições contextuais próprias do leitor, quer dizer ao seu interesse pelo texto a ler, à sua motivação e à sua intenção de leitura” (p.40) e, por esta razão, é imprescindível também, salientar a importância que diversos fatores como: o envolvimento e a motivação para a leitura, as atitudes face à leitura e as práticas de leitura, apresentam para a sua concretização pois, “a orientação ou a finalidade dada à leitura vai naturalmente determinar e configurar experiências de leitura e também conduzir o aluno a construir perspectivas sobre o que é o acto de ler.” (Silva et, al., 2011, p. 9).

2.3.5. Tipos de compreensão leitora

Como já foi referido nos pontos anteriores, a “leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos” (Sim-Sim, 2009, p. 9).

Existem fatores que são determinantes para a compreensão de textos, entre eles: i) o conhecimento prévio que o leitor tem sobre o tema e ii) o conhecimento de vocábulos utilizados no texto.

A compreensão beneficia, por isso, da experiência e do conhecimento que o leitor tem sobre a vida e sobre o Mundo e também da riqueza lexical que possui. Simultaneamente, tal como num círculo virtuoso, a leitura alarga o conhecimento que o leitor tem sobre a realidade e aumenta o leque de vocábulos conhecidos. (Sim-Sim, 2007, p.8)

O ensino explícito da compreensão da leitura requer que os alunos sejam capazes de identificar quais os processos e estratégias inerentes ao texto. Desta forma, e segundo a taxonomia proposta por Català et. al., (2005), os processos de metacompreensão da leitura podem ser classificados em quatro diferentes processos:

i) a compreensão literal; ii) a reorganização da informação; iii) compreensão inferencial e, por último, iv) a compreensão crítica.

Entende-se por *compreensão literal* o reconhecimento do que está explícito no texto, ou seja, o “reconhecimento de ideias principais, reconhecimento de uma sequência, reconhecimento de detalhes, reconhecimento de comparações, reconhecimento de relações de causa-efeito e reconhecimento de traços de carácter de personagens.” (Viana et. al., 2010, p.15).

A *reorganização da informação* remete para a “sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva mesma” (p.15), isto é, para uma boa compreensão leitora é essencial proporcionar aos alunos atividades mentais, das quais possam esquematizar a informação e reordenar as ideias principais do texto.

Por *compreensão inferencial* entende-se “a ativação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo a partir dos indícios que proporciona a leitura” (p. 15), ou seja, quando o leitor ativa os seus conhecimentos prévios e realiza a formulação de hipóteses e questões, está, de certa forma, a exercer uma das componentes da compreensão leitora, permitindo assim, uma melhor compreensão da leitura e uma maior facilidade de acesso à identificação da informação.

Por último, a *compreensão crítica* diz respeito à possibilidade de o leitor expressar as suas opiniões e criar juízos em relação a determinado tema/texto, tal como reforçam Viana et. al., 2010, é a “formação de juízos próprios, com respostas de carácter subjectivo (identificação com as personagens da narrativa e com os sujeitos poéticos, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reacções criadas baseando-se em imagens literárias)” (p. 15).

Assim, compreender implica um processo de construção de significados acerca do texto que se pretende entender e, para que esta construção do conhecimento ocorra, é essencial aplicar estratégias de compreensão leitora.

Segundo Simão (2004), as estratégias de leitura, são processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais que o estudante escolhe (...) de maneira organizada os conhecimentos que necessita para completar um determinado pedido ou objectivo (...) dizem respeito a operações ou actividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos

processos de aprendizagem escolar. Através das estratégias, podemos processar, organizar, reter e recuperar o material informativo que temos de aprender (...) (p. 81)

As estratégias de compreensão leitora levam o leitor a refletir sobre as relações de sentido de um texto. “O complexo acto de ler necessita ainda de um trabalho de gestão da compreensão assegurado pelos processos metacognitivos” (Viana et. al., 2010, p. 10), isto é, estes processos permitem ao leitor a reflexão acerca das relações de sentido de um texto, monitorizando qualquer falha na compreensão e “ajustando as estratégias para corrigir interpretações não aceitáveis, controlando a compreensão” (Giasson, 2005, citado por Viana et. al., 2010, p. 10).

Neste sentido, é necessário que o aluno desenvolva e mobilize estratégias para extrair significado do que lê, nomeadamente, localize, selecione e organize a informação, com o objetivo de adquirir conhecimento sobre um determinado tema.

Importa referir que existe a preocupação de desenvolver a compreensão leitora dos alunos. Segundo Giasson (2000), citado em Carvalho e Sousa (2011), o desenvolvimento de competências no âmbito da leitura é beneficiado pelo ensino explícito de estratégias de leitura que se evidenciam em três etapas: *antes*, *durante* e *após* a atividade de leitura.

O ensino de estratégias a utilizar antes, durante e depois da leitura consistem em traduzir processos de autorregulação, de modo a proporcionarem uma melhor compreensão leitora. Estas estratégias, segundo Carvalho e Sousa (2011), envolvem “(...) competências metalinguísticas, inferenciais, reflexivas e interpretativas, (...) processos cognitivos essenciais na atividade de leitura (...)” (p. 18).

Assim, no que diz respeito à primeira etapa *antes da leitura*, “o leitor eficaz fixa um objectivo e planifica estratégias de abordagem do texto. Faz uma previsão do que irá ler, formulando questões e hipóteses” (Viana et. al., 2010, p. 11), ou seja, é o momento no qual existe uma ativação de conhecimentos prévios do aluno acerca do tema que irá ser abordado no texto, pois tal como afirma Sousa (2015), “sabe-se que a mobilização dos conhecimentos prévios e o ensino de estratégias de leitura se revela fundamental no desenvolvimento de competências de leitura” (p.93).

Relativamente à segunda etapa, *durante a leitura*, esta diz respeito ao momento no qual o aluno realiza a leitura, com o objetivo de se familiarizar com o texto e localizar palavras desconhecidas, ou seja, “durante a leitura, o leitor eficiente monitoriza a compreensão, desencadeando as estratégias corretivas que considera

adequadas” (Álvarez, 1993, citado por Viana et. al., 2010, p. 11), isto é, o leitor pode continuar a leitura, verificando se a informação seguinte soluciona, de certa forma, a dificuldade que o mesmo sentiu, ou pode e deve, reler o parágrafo de forma a permitir uma melhor compreensão do mesmo; pode também, recorrer a outro tipo de estratégias, como por exemplo, a utilização do dicionário de modo a compreender o sentido do vocabulário (Viana et, al., 2010).

No que concerne à terceira e última etapa, *depois da leitura*, esta remete para o momento em que se localiza, seleciona e organiza a informação.

Bronson (2000), citado por Viana et, al., (2010), refere que é fundamental trabalhar o processo de auto-regulação, na medida em que, este, permite o avanço para estados superiores, pois, “com os mecanismos de autorregulação o aluno melhora os seus mecanismos de compreensão.” (Viana et, al., 2010, p. 12), ou seja, os alunos que não têm conhecimento da importância das estratégias de compreensão, dificilmente as utilizarão com eficácia, de forma a solucionarem os seus problemas de compreensão.

Assim, deve-se ensinar aos alunos estratégias e o papel que estas têm, para mais tarde, terem capacidade para interpretar, analisar e representar as suas dificuldades, bem como facilidade para encontrarem soluções para as mesmas. Viana et. al. (2010) reforçam que:

Os maus leitores e os leitores principiantes são, no geral, leitores não estratégicos. Assim, sendo, é necessário que o processo de ensino da compreensão da leitura integre o desenvolvimento de estratégias metacognitivas. Dada a heterogeneidade que, normalmente, regista, o grupo/turma é o contexto ideal para a sua promoção, convidando os alunos a explicitarem as estratégias usadas, discutindo a sua utilidade e identificando as ocasiões em que devem ser usadas. (p.12)

De modo a reforçar a ideia anteriormente referida, Sim-Sim (2007) salienta que as estratégias de compreensão são “ferramentas de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que lêem (...) Essas estratégias ocorrem antes da leitura de textos, durante a leitura de textos e após a leitura de textos.” (p.15). No entanto, “no sentido de garantir a eficácia do uso de estratégias de abordagem do texto, será importante a automonitorização consciente e deliberada por parte das crianças.” (p. 17), ou seja, durante o percurso das três etapas anteriormente referidas, o professor, deve proporcionar aos alunos também, *listas de autoverificação*,

como ferramentas fundamentais de autorregulação de modo a melhorar a compreensão leitora.

Assim, por um lado, através desta ferramenta, será possível verificar a utilização, por parte dos alunos, das estratégias para abordar o texto, por outro, o professor desta forma conseguirá dar apoio aos alunos, pois, esta ferramenta serve como base de verificação da capacidade de automonitorização da leitura.

A aplicação das *listas de autoverificação da leitura* são fundamentais, na medida em que, tal como afirma Sim-Sim (2007),

(...) é importante que antes de iniciar a leitura de um texto o aluno se centre nos objectivos da leitura que vai realizar e antecipadamente se prepare para a escolha das estratégias mais apropriadas, após terminar a leitura é fundamental que automonitorize o que compreendeu sobre o texto lido. (p. 21)

Ou seja, é preciso que o aluno tome consciência a respeito da sua própria compreensão, pois, segundo Ribeiro et. al. (2013) a monitorização

consiste na tomada de consciência a respeito da sua própria compreensão, permitindo que o leitor identifique o que impede ou dificulta a compreensão e que identifique quando e onde, eventualmente, deixou de compreender. Os estudos conduzidos por Perfetti, Marron e Foltz (1996) e por Ruffman (1996) mostram que o bom leitor é capaz de monitorizar a sua compreensão e de utilizar estratégias de leitura que o ajudam a superar as dificuldades identificadas, como, por exemplo, fazer correções, ler devagar, ler novamente uma dada passagem, procurar outras fontes de informação etc. (p. 46)

Concluindo, existe um vasto conjunto de estratégias de compreensão leitora que poderão ser utilizadas para este fim. No entanto, todas elas devem adequar-se às potencialidades e fragilidades dos alunos, pois,

a compreensão de texto pode também ser influenciada por fatores circunstanciais, uma vez que leitores com diferentes propósitos podem diferir em relação à compreensão de um mesmo texto, ou um mesmo leitor pode ter diferentes níveis de compreensão do mesmo texto, ao lê-lo em diferentes momentos. (p. 47).

Para além deste aspeto, o professor deve promover a utilização de estratégias que auxiliem os alunos na compreensão leitora, tornando-os alunos leitores e ativos.

Para que o aluno se envolva na atividade leitora, é conveniente que esta lhe seja realmente significativa, na medida em que este se sinta capaz de ler e de

compreender o que é lido. Por esta razão, o professor desempenha um papel importante neste processo, pois, “dele se espera que se ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele.” (Silva et. al., 2011, p. 6).

Neste sentido, é importante salientar o facto de que é papel e função do professor, promover atividades produtivas e significativas, bem como refletir, reformular e, acima de tudo, avaliar a sua prática.

2.4. Metodologia: Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados

O presente estudo, independentemente do tema, exige o recurso a métodos e técnicas de investigação.

Logo, o presente capítulo abordará os procedimentos metodológicos e técnicas de recolha e tratamento de dados que concorreram para o desenvolvimento do estudo desenvolvido na PES II no 1.º e 2.º CEB.

Para este tópico encontram-se alguns subtópicos inerentes à compreensão do estudo e do seu processo de desenvolvimento, entre eles: (i) caracterização dos participantes do estudo; (ii) o paradigma do estudo; técnicas de recolha de dados e, por último (iii) a apresentação dos resultados do estudo.

2.4.1. Caracterização dos participantes do estudo

Na presente investigação participaram 24 crianças do 1.º CEB, sendo 8 crianças eram do sexo feminino e 16 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. No 2.º CEB, participaram 36 alunos de duas turmas distintas. A turma 6.ºB constituída por 18 alunos, sendo 11 alunos do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os onze e os doze anos; e a turma 6.º C, igualmente constituída por 18 alunos, 14 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os onze e os treze anos.

No que concerne às fragilidades dos alunos ao nível da leitura (Anexo B), no 1.º CEB são notórias as necessidades de se explorar, de forma explícita, a compreensão leitora com os alunos, nomeadamente, por se encontrarem ainda numa

fase inicial de aprendizagem formal da leitura. Relativamente ao 2.º CEB (Anexo S), é possível verificar que existem dificuldades, em ambas as turmas, no que diz respeito à compreensão e, principalmente, à capacidade para monitorizar a própria compreensão leitora, sendo estas dificuldades visivelmente superiores na turma 6.ºB.

Em síntese, a caracterização da amostra deste estudo possibilita-nos salientar os seguintes aspetos: (i) a maioria dos alunos, em ambos os ciclos de ensino, apresentam dificuldades ao nível da compreensão literal, da reorganização da informação, da compreensão inferencial e em busca de significados e (ii) há uma fraca capacidade para detetar as dificuldades de compreensão e solucioná-las.

2.4.2. Paradigma do estudo

Toda a linha de investigação levada a cabo centrou-se na promoção de estratégias de leitura nos alunos, com o objetivo de monitorizarem a sua própria compreensão leitora. Ao longo deste percurso, com o propósito de alcançar os objetivos previamente definido e já apresentados anteriormente, optou-se por um estudo que se enquadrasse no paradigma qualitativo interpretativo e inferencial, com características muito semelhantes ao preconizado pela metodologia de investigação-ação.

A metodologia qualitativa enquadra-se neste estudo tendo em conta o contexto em que este ocorreu, pois, o investigador “observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar procurá-los.” Bogdan & Bicklen, 1992, citado por Freixo, 2010, p. 146). Este tipo de investigação tem como propósito a descrição de um fenómeno tendo por base a recolha e posterior análise dos significados e estados subjacentes aos sujeitos em estudo (cf. Bogdan & Bicklen, 1992, citados por Freixo, 2010). Sousa e Baptista (2011) afirmam ainda que este paradigma de investigação apresenta um carácter indutivo e descritivo, uma vez que o investigador desenvolve um conjunto de conceitos e ideias de modo a compreender os fenómenos resultantes dos padrões encontrados nos dados.

No entanto, tal como afirma Arends (2001), “a investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.” (p. 186). Esta metodologia é apresentada, por Coutinho et al., (2009), “como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao

mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (p. 356), ou seja, como um processo em que os participantes analisam as suas práticas, de forma contínua, utilizando técnicas de investigação, considerando a acção como uma mudança e a investigação como a compreensão dessa mesma mudança.

Assim, esta metodologia assume três características, designadamente, a participação e a colaboração, envolvendo todos os intervenientes no processo de investigação, a intervenção sobre a realidade, conferindo-lhe realismo e a componente cíclica, na medida em que as descobertas podem ativar mudanças.

A respetiva metodologia utilizada no âmbito educativo valorizando a prática, encontra-se associada ao conceito de reflexão, no sentido em que “a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir.” (Coutinho et. al, 2009, p. 358), isto é, com base no pensamento reflexivo do professor, este planifica, age, analisa, observa e avalia as situações educativas, não só do ponto de vista do aluno, como também do professor.

A metodologia investigação-ação, de acordo com Silva e Pinto (2005), é suscitada por alguém que tem “necessidade de informações/conhecimentos de uma situação/problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução.” (p. 266). É caracterizada como um processo dinâmico e interativo, na medida em que este tipo de investigação está sujeito a reajustes em concordância com a análise dos fenómenos em estudo (Esteves, 2008), pois “pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças.” (Sousa e Baptista, 2011, p. 65).

Assim, é importante referir que este paradigma de investigação contribui, de certa forma, para a melhoria da prática educativa, no sentido em que, quando utilizado em contexto educativo, permite ao professor, o acesso à compreensão do ambiente em contexto de sala de aula, questionando e investigando eventuais alterações que beneficiem as aprendizagens escolares dos alunos (Mesquita-Pires, 2010).

2.4.3. Técnicas de recolha de dados

No processo de recolha e tratamento de dados, “somos levados a procurar informação quando desejamos compreender mais perto uma dada situação” (Kete e Roegiers, 1993, p. 12), ou seja, quando pretendemos detetar fragilidades e necessidades dos alunos e tomar decisões sobre um contexto educativo de modo a colmatar essas mesmas dificuldades e, acima de tudo, desenvolver as potencialidades.

De acordo com Sousa e Baptista (2011), as técnicas de recolha de dados compreendem o “conjunto de processos operativos que nos permitem recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação.” (p. 70).

Para tal, foram privilegiadas, numa primeira fase, a observação participante, pois tal como enunciado por Sousa e Baptista (2011), “é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local da recolha.” (p.88), bem como notas de campo e análise documental. Estes instrumentos possibilitaram a identificação desta competência como uma fragilidade dos alunos, em ambos os ciclos de ensino. No entanto, esta avaliação diagnóstica foi feita com base na observação participante, bem como através das fichas de avaliação do período anterior.

Numa fase seguinte, na segunda semana de observação foram aplicados inquéritos por questionário aos alunos do 1.º (Anexo AJ) e 2.º CEB (Anexo AK) e feita uma avaliação diagnóstica dos mesmos. Na última semana de intervenção, foram aplicados, de novo, os mesmos questionários, com o objetivo de realizar uma comparação com o antes e o depois da intervenção. Uma vez que, segundo Estrela (1994), o inquérito é caracterizado por uma forma indireta de selecionar e recolher informação a realidade e, de acordo com Tuckman (2005), os questionários são processos que permitem a aquisição de dados através de interrogações.

Por esta razão, considerou-se pertinente a utilização do inquérito por questionário, de forma a que fosse possível recolher dados que permitissem recolher a informação necessária e essencial para o estudo, bem como para efetuar comparações entre as diferentes conceções dos alunos.

Ainda na fase de intervenção, no 2.º CEB, foram utilizados guiões de compreensão (Anexos X a AD) para trabalhar a obras literárias e aplicadas fichas de

autoverificação (Anexos AE a AG) ao longo do trabalho feito nas diferentes sessões. No 1.º CEB foram realizadas fichas de compreensão (Anexos I a S).

Por fim, importa referir que, durante a investigação, teve-se como objetivo garantir a integridade e o anonimato de todos os intervenientes, conseguida através da sua codificação, colocando os nomes dos intervenientes com um número e uma letra.

2.4.4. Tratamento de dados

Para toda a análise de dados que levou à identificação da problemática, foram construídas grelhas de observação do domínio do Português com indicadores de compreensão leitora.

No que diz respeito ao período de intervenção, num primeiro momento, para a análise dos dados obtidos pelo questionário, realizou-se um conjunto de operações estatísticas. Para o efeito, utilizou-se o *software IBM SPSS Advanced Statistics 20.0* e para tal, utilizou-se T-testes de amostras emparelhadas e correlação de Pearson, que, de certa forma, permitiram realizar o cruzamento de diferentes variáveis e que permitem a interpretação dos dados resultados de todo este processo, ao longo da prática educativa.

No entanto, para a restante análise de dados, essencialmente no que diz respeito às fichas de autoverificação e às questões abertas integradas no inquérito por questionário, analisou-se sobretudo as diferentes conceções dos alunos perante a leitura, bem como a utilização que fazem das diferentes estratégias de leitura, fazendo a categorização do que enunciaram e analisando as suas frequências através do programa Excel.

Por último, relativamente a todas as atividades realizadas, mas essencialmente, aos guiões de compreensão no 2.º CEB e às fichas de compreensão no 1.º CEB, analisou-se o uso de estratégias de leitura, bem como os diferentes tipos de compreensão leitora (compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização, extração de significado, compreensão crítica), com recurso a grelhas de observação.

2.5. Apresentação dos resultados do estudo

Neste ponto, encontram-se presentes a análise dos dados desta investigação referentes ao 1.º e ao 2.º CEB. A referida análise encontra-se dividida em três subtópicos: (i) a análise dos resultados obtidos através do inquérito por questionário nos períodos de observação anterior e posterior à intervenção, em ambos os ciclos de ensino; (ii) a análise dos resultados das fichas de autoverificação realizadas pelos alunos do 2.º CEB e, por último, (iii) análise das grelhas de observação da disciplina de português referentes à compreensão leitora, com base nas atividades realizadas ao longo do período de observação em ambos os ciclos, bem como a análise dos dados obtidos referentes às fichas de compreensão realizadas por parte dos alunos do 1.º CEB.

2.5.1. Inquérito por questionário no 1.º CEB

Primeiramente, são analisados os dados obtidos do inquérito por questionário aplicado aos alunos do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB, nomeadamente, a comparação entre o antes (observação) e o depois (após a intervenção).

Numa primeira fase, encontra-se a análise apenas das questões de resposta fechada e, para tal, de modo a realizar uma comparação concisa, os dados foram agrupados consoante o grau de correlação e de significância, uma vez que a coluna *sig* representa que quando $>0,05$ for o valor, menos significativa é a diferença entre as respostas dadas pelos alunos. Quanto à correlação, quanto +1 for o valor, mais forte é a correlação entre as respostas, dado que as mesmas poderão designar-se de correlação *alta* (quando situados entre 0,75 e 1), *consideráveis* (quando localizados entre 0,50 e 0,75), *moderados* (situados entre 0,25) e *baixos* (quando localizados entre 0 e 0,25) (Pearson, 1904 citado por Espírito-Santo, 2017).

Para a análise dos dados (Anexo AL), são apresentados alguns parâmetros estatísticos de cada uma das amostras, no qual é possível verificar a média, bem como o desvio padrão e o erro padrão que remetem para a medida de dispersão dos dados dentro de uma amostra em relação à média.

Ainda na análise dos dados (Anexo AM), esta permitiu realizar correlações das diferentes respostas dos alunos entre os períodos de observação e após a intervenção. Para tal, é possível verificar os efeitos significativos ou não das quatro dimensões que contemplam os diferentes itens a que os alunos responderam, entre elas: (i) *Autoconceito do leitor*; (ii) *Práticas de leitura*; (iii) *Práticas promotoras de leitura*; e (iv) *Acerca da leitura*.

No que diz respeito à primeira dimensão *Autoconceito do leitor* encontra-se o item *Gostas de ler?* que apresenta uma correlação negativa alta ($r=-0,028$; $p=0,897$); verifica-se o item *Para mim a leitura aumenta o conhecimento* com uma correlação positiva moderada ($r=0,613$; $p=0,035$), o que pode significar que os alunos ao longo do período de intervenção pedagógica consideraram que as atividades de leitura promovem o conhecimento; os itens *Para mim a leitura serve para divertir* ($r=-0,248$; $p=0,242$), *Para mim a leitura serve para aprender* ($r=-0,074$; $p=0,732$), *Para mim a leitura ajuda a melhorar o desempenho escolar* ($r=-0,074$; $p=0,732$), *Para mim a leitura serve para ocupar os tempos livres* ($r=-0,164$, $p=0,443$) e *Para mim a leitura pratica-se quando os professores pedem* ($r=-0,231$; $p=0,278$) apresentam correlações negativas altas o que por sua vez poderá significar que os alunos consideram a leitura como um meio de entretenimento não focalizando como o meio para aprendizagem. Ainda para esta dimensão, o item *Para mim a leitura enriquece o vocabulário* ($r=0,018$; $p=0,932$) apresenta uma correlação positiva baixa.

A segunda dimensão remete para as *Práticas de leitura* e verifica-se que o item *Quantos livros lêes por mês?* ($r=-0,168$; $p=0,434$) apresenta uma correlação negativa alta o que nos indica que a frequência de leitura dos alunos não apresentou resultados significativos. No que diz respeito aos itens *Em que local costumam realizar as tuas leituras?* ($r=0,286$; $p=0,176$), este apresenta uma correlação positiva moderada e *Com quem fazes essas leituras?* ($r=0,030$; $p=0,888$) apresenta uma correlação positiva baixa. Os itens relativos a *Fora da escola* como *costumo falar com a minha família sobre os livros que leio* ($r=0,042$; $p=0,844$) e *costumo ver a minha família a ler* ($r=0,240$; $p=0,260$) apresentam resultados positivos baixos, ou seja, a prática de leitura fora da escola não teve efeitos significativos. No que diz respeito a *Na escola* *costumo conversar sobre os livros lidos* ($r=-0,096$; $p=0,654$) e *Costumo ir à biblioteca* ($r=-0,433$; $p=0,035$) apresentaram correlação negativas altas entre os períodos antes e após a intervenção.

A terceira dimensão *Práticas promotoras de leitura* remete para os itens *Quando leio livros costumo fazer um desenho através do título* ($r=-0,194$; $p=0,044$), *costumo sublinhar o texto* ($r=-0,224$; $p=0,042$), que remetem para correlações negativas altas e *costumo fazer um desenho sobre o que li* ($r=-0,017$; $p=0,039$) e *costumo retirar ideias sobre o livro* ($r=0,093$; $p=0,167$), que apresenta uma correlação positiva baixa. Todos os itens desta dimensão não apresentam correlações fortes entre os períodos antes e após a intervenção, apesar de os alunos não se terem apropriado ainda destas práticas, as atividades implementadas fomentaram as mesmas, no entanto, crê-se que teria sido necessário mais tempo de intervenção para que o trabalho fosse consolidado.

A última dimensão remete para *Acerca da leitura* nomeadamente os itens *Consideras que a leitura melhora a tua aprendizagem na escola?* ($r=-0,091$; $p=0,673$) e *Consideras que fazer atividades de leitura na sala de aula, faz-te gostar mais de ler?* ($r=-0,263$; $p=0,214$) que apresentam correlações negativas altas, ou seja, as conceções dos alunos alteraram pouco entre o *antes* e o *depois*, no entanto, estes itens poderão ser melhor analisados em consonância com as respostas de natureza aberta de seguida apresentadas.

No que diz respeito às questões de resposta aberta, primeiramente é possível verificar a distribuição em percentagem das respostas dos alunos do 1.º CEB na perceção sobre a influência da leitura na melhoria da aprendizagem escolar no período de observação (Figura 7 AN). É possível verificar que 21% dos alunos consideram que a leitura melhora a aprendizagem porque desenvolve a imaginação; 8% dos alunos consideram que enriquece o vocabulário; 17% afirmam que ajuda a compreender melhor os textos; 8% consideram que promove a leitura e os restantes alunos, 46% não responderam a esta questão.

Seguidamente, constata-se a distribuição em percentagem das respostas dos alunos do 1.º CEB na perceção sobre a influência da leitura na melhoria da aprendizagem escolar após o período de intervenção (Figura 8 AN). É possível constatar que houve um aumento expressivo de respostas, nomeadamente, 8% dos alunos responderam que sim porque significava para eles um divertimento; 8% indicou que servia para a aprendizagem de novos conteúdos; 4% afirmaram que melhorava a compreensão de textos; 13% consideraram que esta promovia a escrita; 21%, a maior percentagem dos alunos, consideraram que a leitura melhora a aprendizagem escolar porque promove a mesma e, por último, 46% dos alunos não responderam.

Em suma, relativamente a esta questão, é possível salientar que houve um aumento expressivo de respostas, nomeadamente, as categorias *divertimento*, *aprendizagem de novos conteúdos* e *promoção da escrita*. Isto deve-se à implementação de atividades diversificadas de leitura, que, por sua vez, incluem a competência escrita, bem como a introdução ou consolidação de conteúdos programáticos.

No que diz respeito à distribuição em percentagem das respostas dos alunos do 1.º CEB relativamente à dinamização de atividades de leitura como contributo para a promoção do gosto da mesma, durante o período de observação (Figura 9 AN), é possível constatar que 4% dos alunos consideraram que a dinamização de atividades de leitura coopera com maior gosto pela mesma, uma vez que contribui para o desenvolvimento do pensamento; 17% afirmaram que promove a leitura; 13% dos alunos asseguram que contribui para a motivação da leitura, 4% dos alunos indicaram que serve para conhecer novos autores e livros e, por último, 63% dos alunos não responderam.

Ainda para a mesma questão, no entanto remetendo agora para as respostas após o período de intervenção (Figura 10 AN), verificamos que existe um aumento de categorias de respostas, sendo que 13% dos alunos consideraram que a dinamização e atividades de leitura em contexto de sala de aula promove o gosto pela leitura porque contribui para o divertimento; 8% consideraram que serve para aprender em conjunto; 17% dos alunos afirmaram que contribui para a promoção da leitura; 4% consideraram que dá a conhecer novos autores e, conseqüentemente, novos livros e, os restantes alunos, 58% não responderam.

Com a análise do período de observação e após a intervenção, é possível constatar que, para além do aumento de categorias de resposta do *antes* para *depois*, alguns alunos consideraram a realização de atividades de leitura em contexto de sala de aula, contribui para uma aprendizagem em conjunto, bem como para a partilha de conhecimentos e ideias. Relativamente à categoria *Promoção da leitura* verificou-se um aumento de 4% e a categoria *informação de novos autores e livros* manteve a mesma percentagem de cerca de 4%.

2.5.2. Inquérito por questionário no 2.º CEB

Numa segunda fase, é referida a análise dos dados obtidos relativamente ao inquérito por questionário aplicado aos alunos do 2.º CEB, nomeadamente, a comparação entre o antes (observação) e o depois (após a intervenção).

Para tal, seguiu-se o mesmo procedimento apresentado na secção anterior (Anexo AO).

Relativamente à análise dos dados do 6.ºB (Anexo AP), no que diz respeito à primeira dimensão *Autoconceito do leitor*, o item *Gostas de ler?* ($r=0,635$; $p=0,005$) apresenta uma correlação positiva considerável, entre os dois períodos o que se traduz na alteração do gosto pela leitura durante o período de intervenção; para os itens *Para mim a leitura serve para me divertir* ($r=0,490$; $p=0,039$), este apresenta uma correlação positiva moderada; *para aprender* ($r=0,616$; $p=0,006$) e *para ocupar os tempos livres*, ($r=0,661$; $p=0,003$) apresentam correlações positivas consideráveis e *para responder ao pedido dos professores* ($r=0,262$; $p=0,294$) apresenta uma correlação positiva moderada. No entanto, os primeiros quatro itens apresentam algum efeito significativo no que diz respeito às concepções dos alunos para com a utilidade da leitura. Ainda relativamente a esta dimensão, os itens *Para mim a leitura aumenta o conhecimento* ($r=0,793$; $p=0,000$) e *enriquece o vocabulário* ($r=0,778$; $p=0,000$) apresentam correlações positivas altas, o que se traduz nas concepções dos alunos em relação à leitura como promotora das aprendizagens; *aumenta a capacidade de compreensão* ($r=0,340$; $p=0,168$) apresenta uma correlação positiva moderada; *ajuda a melhorar as capacidades de escrita* ($r=0,560$; $p=0,016$) apresenta um efeito positivo considerável, uma vez que as atividades leitura e de escrita foram sempre realizadas em simultâneo; *ajuda a desenvolver a imaginação* ($r=-0,078$; $p=0,757$) apresenta uma correlação negativa baixa e *pratica-se quando os professores pedem* ($r=0,418$; $p=0,084$) e *ajuda a melhorar o desempenho escolar* ($r=0,568$; $p=0,002$) apresentam correlações positivas baixas entre os períodos antes e após a intervenção, o que nos indica que as ideias dos alunos perante a prática da leitura como uma obrigação e como promotora do desempenho escolar não sofreram grandes alterações.

A segunda dimensão *Práticas de leitura* remete para *Que género de livros lê?* ($r=0,143$; $p=0,572$), este apresenta uma correlação positiva baixa; *Em que local realizas essas leituras* ($r=0,686$; $p=0,002$) apresenta uma correlação positiva considerável e *Com quem fazes essas leituras?* ($r=-0,106$; $p=0,674$) apresenta uma

correlação negativa baixa. Para esta dimensão, pode-se concluir que apenas o local onde os alunos realizam as leituras teve efeitos significativos, podendo variar entre leituras feitas em casa, como também nas bibliotecas da escola e municipais. No que diz respeito às práticas de leitura *Fora da escola* costumo falar com a minha família sobre os livros que leio ($r=0,559$; $p=0,016$) apresenta um efeito significativo e uma correlação positiva moderada; *costumo ver a minha família a ler* ($r=,410$; $p=0,091$), *costumo dedicar tempo à leitura de livros não escolares* ($r=0,197$; $p=0,434$) apresentam correlações positivas baixas. *Na escola*, os itens que correspondem a *costumo conversar sobre os livros lidos* ($r=-0,020$; $p=0,936$), *costumo ler livros com os meus colegas* ($r=0,299$; $p=0,228$), *costumo falar sobre autores de livros* ($r=0,133$, $p=0,599$), *costumo ir à biblioteca* ($r =0,426$, $p=0,078$) e *costumo requisitar livros na biblioteca* ($r=0,332$, $p=0,178$) apresentam correlações positivas baixas e traduzem um efeito pouco significativo no que diz respeito às práticas de leitura.

A terceira dimensão remete para *As práticas promotoras de leitura* que se traduzem nas correlações entre os dois períodos dos seguintes itens: *Quando leio costumo sublinhar o texto* ($r=0,496$; $p=0,036$), que por sua vez apresenta uma correlação positiva moderada; *costumo tirar notas* ($r=0,672$; $p=0,002$) e *costumo retirar conclusões* ($r=0,554$; $p=0,017$) apresentam uma correlação positiva considerável; *os itens* *costumo antecipar o conteúdo através do título* ($r=0,523$; $p=0,026$), *costumo fazer um desenho acerca do que li* ($r=0,459$; $p=0,056$) e *costumo fazer uma síntese do que li* ($r=0,482$; $p=0,043$) apresentam correlações positivas baixas. A análise estatística da respetiva dimensão, permitiu verificar que o uso de determinadas estratégias de leitura obtiveram efeitos significativos, exceto no quinto item, durante este período de intervenção.

A quarta dimensão diz respeito *Acerca da leitura* na qual se encontram os itens *Consideras que a leitura melhora a tua aprendizagem escolar?*, este que não apresenta dados significativos; *Consideras que poderias ter melhor desempenho se lesse mais?* ($r=0,438$; $p=0,069$) e *Consideras que dinamizar atividades de leitura na sala de aula promove o gosto pela leitura?* ($r=0,632$; $p=0,005$), que por sua vez apresentam uma correlação positiva moderada e positiva considerável, no entanto, apesar de ser possível constatar que existe no segundo item um efeito significativo das conceções dos alunos perante a leitura, verificar-se-á esta análise mais aprofundadamente nas respostas de natureza aberta.

No que diz respeito ao 6.ºC, como já foi referido anteriormente, inicialmente a análise dos dados remete para a descrição de parâmetros estatísticos de cada uma das amostras (Anexo AQ).

Relativamente à turma 6.ºC, a análise de dados permitiu verificar que as respostas dos alunos são semelhantes à turma 6.ºB. No entanto, constata-se determinadas diferenças significativas entre o período *antes* e *após* a intervenção.

No que diz respeito à primeira dimensão *Autoconceito do leitor*, o item *Gostas de ler?* ($r=0,784$; $p=0,000$) apresenta uma correlação positiva alta, o que se traduz na alteração do gosto pela leitura durante o período de intervenção; para o itens *Para mim a leitura serve para me divertir* ($r=0,903$; $p=0,000$), este apresenta uma correlação positiva alta; *para aprender* ($r=0,315$; $p=0,204$), *para ocupar os tempos livres*, ($r=0,599$; $p=0,009$) e *para responder ao pedido dos professores* ($r=0,234$; $p=0,350$) apresentam uma correlação positiva moderada. Ainda relativamente a esta dimensão, os itens *Para mim a leitura aumenta o conhecimento* ($r=0,173$; $p=0,492$) e *enriquece o vocabulário* ($r=-0,052$; $p=0,839$) apresentam correlações positivas baixas, o que se traduz nas concepções dos alunos em relação a estes itens como não promotores das aprendizagens, contrariamente à turma 6.ºB; os itens *aumenta a capacidade de compreensão* ($r=0,418$; $p=0,084$) e *ajuda a melhorar as capacidades de escrita* ($r=0,560$; $p=0,016$) apresentam um efeito positivo considerável, uma vez que tal como aconteceu na turma 6.ºB, as atividades de leitura e de escrita foram sempre realizadas em simultâneo; o item *ajuda a desenvolver a imaginação* ($r=-0,154$; $p=0,541$) apresenta uma correlação negativa baixa e *prática-se quando os professores pedem* ($r=0,028$; $p=0,911$) e *ajuda a melhorar o desempenho escolar* ($r=0,338$; $p=0,170$) apresentam correlações positivas baixas, o que nos indica que as ideias dos alunos perante a prática da leitura como uma obrigação e como promotora do desempenho escolar, não obtiveram efeitos significativos, tal como acontece na turma anterior.

Relativamente à segunda dimensão *Práticas de leitura* esta remete para os itens *Que género de livros lê?* ($r=0,300$; $p=0,227$), apresentando uma correlação positiva moderada; *Em que local realizas essas leituras* ($r=0,391$; $p=0,109$) e *Com quem fazes essas leituras?* ($r=0,607$; $p=0,008$) apresentam uma correlação positiva baixa. Para esta dimensão, relativamente ao último item, pode-se concluir que o efeito significativo é maior em relação à outra turma, no entanto, não se desvia muito daquilo que é respondido no 6.ºB. No que diz respeito às práticas de leitura *Fora da escola costumo falar com a minha família sobre os livros que leio* ($r=0,299$; $p=0,229$)

apresenta uma correlação positiva moderada; *costumo ver a minha família a ler* ($r=0,805$; $p=0,000$), *costumo dedicar tempo à leitura de livros não escolares* ($r=0,692$; $p=0,001$) apresentam uma correlação positiva considerável e positiva alta, respetivamente. Isto traduz-se numa alteração da prática da leitura dos alunos fora da escola, demonstrando um efeito significativo. *Na escola*, o item que corresponde a *costumo conversar sobre os livros lidos* ($r=-0,674$; $p=0,002$), apresenta uma correlação positiva considerável; *costumo ler livros com os meus colegas* ($r=0,137$; $p=0,587$) apresenta um efeito positivo baixo; os itens *costumo falar sobre autores de livros* ($r=0,424$, $p=0,080$), *costumo ir à biblioteca* ($r=0,519$, $p=0,027$) e *costumo requisitar livros na biblioteca* ($r=0,493$, $p=0,036$) apresentam correlações positivas moderadas e positivas consideráveis. Os últimos dois itens traduzem um efeito significativo no que diz respeito às práticas de leitura dentro do contexto escolar.

No que diz respeito à dimensão *Práticas promotoras de leitura*, o item *Quando leio costumo sublinhar o texto* ($r=0,656$ $p=0,003$), apresenta uma correlação positiva considerável; *costumo tirar notas* ($r=0,322$; $p=0,193$) teve um efeito positivo moderado; *costumo retirar conclusões* ($r=0,513$; $p=0,029$) obteve um efeito positivo considerável; o item *costumo antecipar o conteúdo através do título* ($r=0,492$; $p=0,38$) apresenta também uma correlação positiva moderada; *costumo fazer um desenho acerca do que li* ($r=0,333$; $p=0,897$) obteve um nível de correlação positivo baixo e *costumo fazer uma síntese do que li* ($r=0,618$; $p=0,006$) apresenta resultados positivos consideráveis. Uma vez analisada esta dimensão, é importante salientar que houve correlações com níveis mais elevados do uso de estratégias de leitura em relação à turma do 6.ºB, entre o período *antes* e *depois*, o que se traduz num maior recurso às estratégias de leitura, por parte dos alunos.

A última dimensão remete para *Acerca da leitura*, que por sua vez contempla os itens *Consideras que a leitura melhora a tua aprendizagem escolar?* ($r=0,618$; $p=0,006$), *Consideras que poderias ter melhor desempenho se lesse mais?* ($r=0,686$; $p=0,002$) e *Consideras que dinamizar atividades de leitura na sala de aula promove o gosto pela leitura?* ($r=0,478$; $p=0,045$), apresentam uma correlação positiva considerável, o que nos indica que as conceções dos alunos perante a leitura sofreram alterações ao longo do período de intervenção. No entanto, será possível constatar melhor essas alterações na análise de dados relativa às respostas de natureza aberta.

No que diz respeito às questões de natureza aberta antes e depois do período de observação, e em ambas as turmas, no período de observação, (Figura 11 AS),

verificamos a distribuição em percentagem das respostas dos alunos do 2.º CEB na perceção sobre a influência da leitura na melhoria da aprendizagem escolar, da qual podemos constatar que 8% dos alunos indicaram que sim porque desenvolve a imaginação; 36% consideraram que enriquece o vocabulário; 28% consideraram que melhora a compreensão de textos; 17% afirmaram que promove a leitura e os restantes 11% não disponibilizaram resposta.

Ainda relativamente a esta questão, no período após a intervenção (Figura 12 AS), tal como se pode observar, 6% dos alunos consideraram que sim porque contribui para a aprendizagem de novos conteúdos; 17% afirmaram que enriquece o vocabulário; 31% consideraram que melhora a compreensão de textos; 19% referiram que contribui para a promoção da leitura; 28% para a promoção da escrita e, por último, 3% dos alunos não responderam.

Com estes resultados, podemos constatar que no período após a intervenção houve um aumento de respostas na categoria *aprendizagem de novos conteúdos*; na categoria *compreensão de textos* houve um aumento expressivo de 3% e no que se refere à *promoção da leitura* houve também um aumento de 2%.

Foi também analisada a distribuição em percentagem da resposta dos alunos do 2.º CEB na perceção sobre a melhoria do desempenho escolar com base numa maior frequência de leitura (Figura 13 AS), podemos constatar que 3% dos alunos indicaram que não porque leitura não significa desempenho; 17% indicaram que sim porque desenvolve a imaginação; 11% consideraram que enriquece o vocabulário; 22% afirmaram que melhora a compreensão de textos; 14% indicaram que promove a leitura e, por último, 31% dos alunos não responderam.

Após o período de intervenção (Figura 14 AS), podemos verificar que 17% dos alunos indicaram que contribui para novos conhecimentos; 11% para desenvolver a imaginação; 22% melhora a compreensão de textos; 17% promove a leitura. Os restantes alunos não responderam, cerca de 33%.

Com base nesta análise *antes e depois*, podemos verificar que após o período de intervenção, não houve qualquer aluno que indicasse que a leitura não significa desempenho, o que é bastante positivo. A categoria *compreensão de textos* manteve a mesma percentagem de alunos; a *promoção da leitura* teve um aumento de 3% dos alunos e houve uma nova categoria que remete para *novos conhecimentos* o que é bastante expressivo e que se poderá traduzir pelo contributo das atividades implementadas.

Foi analisada, no período de observação (Figura 15 AS), a distribuição em percentagem das respostas dos alunos do 2.º CEB na perceção da dinamização de atividades de leitura como contributo para a promoção do gosto da mesma e podemos verificar que 25% dos alunos indicou que sim, uma vez que contribui para o desenvolvimento do pensamento; 11% indicaram que promove a leitura; 28% contribui para a motivação da leitura; outros 28% indicaram que sim porque permite conhecer novos autores e, conseqüentemente, novos livros; os restantes alunos, 8%, não responderam.

Relativamente a esta questão, após o período de intervenção (Figura 16 AS), é possível constatar com base no gráfico que 14% dos alunos indicaram que contribui para a aprendizagem em conjunto; 8% consideraram que contribui para a aprendizagem de novos conteúdos; 22% serve para promover a leitura; 11% serve para dar a conhecer novos autores e livros e, por último, 44% dos alunos não disponibilizou resposta.

Posto esta análise, podemos observar que houve uma alteração expressiva de respostas, no que diz respeito ao surgimento de categorias como *aprendizagem em conjunto* e *aprendizagem de novos conteúdos*. Houve uma grande evolução de percentagem dos alunos no que se refere à categoria *promoção da leitura*, 10%.

Em suma, é possível verificar que as respostas de natureza aberta do 1.º CEB e do 2.º CEB são muito semelhantes, embora muitos dos alunos não terem respondido e haver um maior número de ausência de respostas no 1.º CEB. As respostas, por sua vez, são positivas e remetem, maioritariamente, para o aumento da compreensão de textos, desenvolvimento do pensamento e imaginação, para a promoção da leitura e escrita e, por último, com valor significativo, para a aprendizagem de novos conjuntos e em conjunto.

2.5.3. Fichas de autoverificação

No que concerne às fichas de autoverificação aplicadas ao 2.º CEB (Anexo AE a AG), estas apresentam o principal objetivo de guiar os alunos para as três fases inerentes à leitura: antes, *durante* e depois, para um melhor aproveitamento da compreensão leitora e na medida em que, através desta referida ficha, será possível verificar a utilização, por parte dos alunos, das estratégias para abordar o texto.

Assim, são apresentados os gráficos referentes a três excertos da obra literária *Robinson Crusoe* de Jonathan Swift e encontram-se divididos em três fases: *antes*, *durante* e *depois da leitura*.

A análise dos dados remete para a fase *antes da leitura* da ficha de autoverificação do excerto *As viagens de Gulliver* (Figura 17 AT) e podemos verificar que 94% dos alunos reconheceram o objetivo da leitura, sendo que 6% não reconheceram o mesmo; 61% realizaram inferências e 39% dos alunos não realizaram e 78% através do título conseguiram antecipar o conteúdo do texto, no entanto, 22% dos alunos não conseguiram. No que se refere à fase *durante a leitura* (Figura 18 AT) é possível observar que 44% dos alunos sublinharam expressões que não conheciam e 56% não realizaram esta estratégia; 44% tiraram notas, sendo que 56% não o realizaram; 58% criaram um mapa mental acerca do que estava a ser lido e 42% não o fizeram ou não demonstraram capacidade para tal; 44% adivinharam o significado de palavras desconhecidas, sendo que 56% dos alunos não o fizeram; 56% dividiram o texto em partes lógicas, no entanto, 44% dos restantes alunos não procederam a esta estratégia e, por ultimo, 56% dos alunos realizaram inferências ao longo da leitura do excerto, sendo que 44% não procederam ao mesmo. Para a última fase, *depois da leitura* (Figura 19 AT), constata-se que 44% confrontaram as previsões feitas com o conteúdo do texto e 56% dos restantes alunos não o fizeram; 83% dos alunos compreenderam o sentido global do texto, sendo que uma pequena parte dos alunos, 17% não compreenderam; 44% perceberam todas as palavras do texto, os restantes 56% não; todos os alunos, 100%, indicaram que aprenderam vocabulário novo; 61% indicaram que releeram o texto e os restantes 39% dos alunos indicaram que não o fizeram e, por último, 89% dos alunos indicaram que ficaram com vontade de saber mais sobre o assunto do texto e os restantes 11% afirmaram que não.

No que se refere à ficha de autoverificação do excerto *e agora, Robinson?* (Figura 20 AU), esta remete para a fase *antes da leitura* e indica-nos que 94% dos alunos reconheceram o objetivo da leitura e 6% dos restantes não o reconheceram; 61% realizaram inferências, ao contrário de 39% dos alunos; 78% conseguiram através do título antecipar o conteúdo do texto, exceto 22%. No que remete para a fase *durante a leitura* (Figura 21 AU), 44% indicaram que sublinharam expressão que não conheciam, ao contrário de 56%; 44% tiraram notas, exceto 56% dos alunos; 61% dos alunos criaram um mapa mental acerca do que estava a ser lido, ao contrário de 39% dos alunos; 44% adivinharam o significado de palavras desconhecidas exceto

56% dos alunos; 56% dividiram o texto em partes lógicas, 44% não o fizeram e, por último, 56% dos alunos realizaram inferências, exceto 44% dos restantes. Na fase *depois da leitura* (Figura 22 AU), esta indica-nos que 44% confrontaram as previsões feitas com o conteúdo do texto, ao contrário de 56%; 83% compreenderam o sentido global do texto, exceto 17% dos restantes alunos; 44% perceberam todas as palavras do texto, ao contrário de 56% dos alunos; 100%, a totalidade dos alunos, indicaram que aprenderam vocabulário novo; 61% indicaram que releeram o texto após o fim da leitura, ao contrário de 39% e, por último, 89% dos alunos indicaram que ficaram com vontade de saber mais sobre o assunto do texto, exceto 11% dos restantes alunos.

Por último, relativamente ao excerto *A vida continua* a primeira fase *antes da leitura* (Figura 23 AV), mostra-nos que quase a totalidade da turma, cerca de 94% dos alunos reconheceram o objetivo da leitura, exceto 6% dos alunos; 61% realizaram inferências, ao contrário de 39% dos alunos e, por último, 78% conseguiram através do título antecipar o conteúdo do texto, ao contrário de 22% dos alunos que não conseguiram. No que se refere à fase *durante a leitura* (Figura 24 AV), indica-nos que 44% dos alunos sublinharam expressões que não conheciam, exceto 56% dos alunos; 44% dos alunos tiraram notas durante a leitura, ao contrário de 56% dos restantes alunos; 61% criaram um mapa mental acerca do que estava a ser lido, exceto 39% dos alunos; 44% adivinharam o significado de palavras desconhecidas, no entanto, 56% dos alunos não o fez; 56% dos alunos procederam à divisão do texto em partes lógicas, exceto 44% e, por último, 56% realizaram inferências durante a leitura, exceto 44% dos restantes. Relativamente à última fase *depois da leitura* (Figura 25 AV), a análise dos dados mostra-nos que 44% dos alunos confrontaram as previsões feitas com o conteúdo do texto, exceto 56%; 83% dos alunos compreenderam o sentido global do texto, ao contrário de 17% dos restantes alunos; 44% indicaram que perceberam todas as palavras do texto, exceto 56%; todos os alunos, 100%, indicaram que aprenderam vocabulário novo; 61% indicaram que releeram o texto após a leitura, exceto 39% dos alunos e, por último, 89% indicaram que ficaram com vontade de saber mais sobre o assunto do texto, exceto 11% dos alunos.

Para concluir, é importante referir que com base na análise das fichas de autoverificação dos três excertos trabalhados durante o período de intervenção, a maioria dos alunos cumpriu as diferentes fases *antes durante e depois da leitura*, aplicando as diferentes estratégias trabalhadas ao longo deste percurso. No entanto, é

notória a dificuldade por parte de alguns alunos, de ambas as turmas no seu cumprimento.

2.5.4. Grelhas de observação da compreensão leitora

Por último, e com base nas grelhas de observação, é possível referir a evolução das aprendizagens dos alunos em relação à compreensão leitora, nomeadamente, tendo por base a aplicação de guiões de leitura e as fichas de avaliação sumativas no 2.º CEB; fichas de compreensão, bem como a utilização da brochura *Família Compreensão* como auxiliar para a aplicação das estratégias de leitura no 1.º CEB.

Assim, com base na avaliação das grelhas de observação do PI no 1.º CEB (Anexo T) e no 2.º CEB (Anexo AH a AI) é feita uma comparação entre a avaliação diagnóstica e a avaliação final no domínio da Língua Portuguesa.

No 1.º CEB (Anexo AW), podemos verificar que os quatro indicadores (i) *Emite opiniões críticas*; (ii) *Relaciona diferentes informações contidas no texto: sequência temporal, mudanças de lugar, encadeamentos de causa e efeito*; (iii) *Identifica aspetos nucleares do texto* e (iv) *Identifica os elementos paratextuais da obra literária: capa, contracapa, autor, edição, título* registam evoluções, sendo alcançados por, pelo menos, mais cinco alunos do que no período de intervenção.

Relativamente ao 2.º CEB (Anexo AX), a análise foi feita consoante os dados de ambas as turmas. Assim, a *Compreensão leitora* era um domínio que apresentava maiores fragilidades por parte dos alunos, no entanto, durante o período de intervenção, verificou-se um aumento na participação deste domínio. Os alunos apresentavam dificuldades no que toca à compreensão leitora e, com a implementação de determinadas atividades, tornou-se notória a evolução dos alunos, principalmente por terem sempre um guião e uma ficha de autoverificação que os orientava para a tarefa. As questões inferenciais, de significado e críticas eram as que apresentavam mais dificuldades, aquando da avaliação diagnóstica, porém existem alguns alunos ainda com algumas dificuldades, devido à fragilidade de aplicação de estratégias leitoras.

2.6. Conclusões

No decorrer da elaboração do estudo, surgiram questões na definição do paradigma, designadamente *Que percepções têm os alunos do 1.º e 2.º CEB perante a leitura?* e *Que estratégias implementar face às dificuldades dos alunos perante a compreensão leitora?*. No que se refere à primeira questão, após a elaboração da investigação e posterior análise dos dados, foi possível constatar que houve, de facto, diferenças significativas entre o período de observação e após o período de intervenção tanto no 1.º como no 2.º CEB relativamente à utilidade da leitura como promotor de aprendizagens que se puderam verificar, essencialmente, nas questões de natureza aberta.

No que diz respeito ao inquérito por questionário do 1.º CEB, conclui-se que houve um efeito significativo em relação a algumas dimensões, nomeadamente *Práticas promotoras de leitura*, esta diferença concorre para as atividades que foram aplicadas durante o período de intervenção que remeteram para a análise, por parte dos alunos, da brochura *Família Compreensão* e respetiva utilização na realização das fichas de compreensão, bem como a *Hora do Conto*, que, de certa forma, conduziram os alunos à utilização de estratégias de leitura e, conseqüente aumento do conhecimento devido aos conteúdos programáticos incluídos nas atividades. Relativamente aos efeitos menos significativos, as questões maioritariamente direcionadas para a dimensão *Práticas de leitura* encontram-se inteiramente relacionadas com as práticas e atitudes face à leitura que são transmitidas às crianças. Posto isto, não podemos considerar as atividades dentro do contexto escolar como as que alteram, efetivamente, as práticas de leitura das crianças, no entanto, conseguem motivá-las para tal.

Relativamente ao inquérito por questionário dirigido ao 2.º CEB é possível concluir que a dimensão *Autoconceito do leitor* e *Práticas promotoras de leitura* são as que apresentam efeitos mais significativos, uma vez que foram implementadas atividades, nomeadamente guiões de compreensão que serviram para conduzir os alunos à utilização de estratégias de leitura e, de certa forma, contribuíram para o aumento da capacidade de compreensão, o enriquecimento do vocabulário e melhoria da competência escrita.

É possível concluir que a opinião dos alunos em relação à prática da leitura para responder ao pedido dos professores, em ambos os ciclos, não teve efeitos

positivos. Pode-se afirmar que as práticas de leitura da maioria dos alunos é, por vezes, realizada de forma obrigatória.

As questões de natureza aberta são aquelas que transmitem, de certa forma, as concepções dos alunos, tanto ao nível da leitura para a aprendizagem escolar, como para o desempenho e a dinamização de atividades de leitura para promover o gosto pela mesma, uma vez que a maioria dos alunos, de ambos os ciclos, indicaram que a leitura é promotora do aumento do conhecimento, da imaginação, do vocabulário, da compreensão de textos e ainda promove a partilha de conhecimentos entre os alunos. No entanto, os alunos do 1.ºCEB apresentam determinadas dificuldades em conseguir explicitar a importância da leitura, o que conseqüentemente se verifica na reduzida utilização de estratégias para o sucesso da mesma.

No que diz respeito às fichas de autoverificação aplicadas no 2.ºCEB, conclui-se que houve um aumento significativo ao longo da aplicação das três fichas. Perto de 50% dos alunos usou as estratégias de leitura na fase *durante a leitura*, esta foi a fase que apresentou mais dificuldades na utilização das estratégias por parte dos alunos, sendo que as fases *antes e depois da leitura* foram as que apresentaram resultados mais positivos. Com isto, podemos concluir que a grande maioria dos alunos podem ser considerados *bons leitores* uma vez que monitorizam a compreensão de forma continuada.

Com base nas análises anteriormente referidas, bem como em todas as restantes atividades implementadas e, posteriormente, avaliadas através de grelhas de observação, podemos concluir que a monitorização da compreensão leitora não se consegue de forma fácil, nem de forma imediata, uma vez que esta constitui uma competência metacognitiva na medida em que pressupõe a tomada de consciência, pelo leitor, dos seus processos cognitivos. Os alunos do 1.º CEB encontram-se ainda em fase de iniciação à monitorização, por essa razão, a implementação da *Família Compreensão* permitiu dar a conhecer aos alunos os diferentes tipos de compreensão e orientá-los para a mesma com o recurso a diferentes estratégias de leitura. No entanto, conclui-se que estes alunos apresentam dificuldades em (re)encontrar a informação perdida.

Por fim, o tratamento de dados permitiu que se analisasse cada um dos tipos de compreensão leitora. Assim, é possível concluir que ensinar a compreensão deve passar por ensinar e promover nos alunos, enquanto leitores, o recurso consistente a estes procedimentos. Assim, relativamente à *Compreensão literal*, a maioria dos

alunos do 2.ºCEB consegue reconhecer o que está explícito no texto, identificando as ideias principais. Os alunos do 1.ºCEB conseguem identificar as ideias principais do texto através de uma leitura e releitura coletiva. No que diz respeito à *Reorganização da informação*, grande parte dos alunos do 1.º e 2.ºCEB apresentam dificuldades na sistematização, esquematização e resumo da informação. Em ambos os ciclos, é notória ainda, a dificuldade em selecionar a informação relevante. No que se refere à *Compreensão inferencial*, com base nos dados analisados, é possível concluir que os alunos do 1.º e 2.º CEB ativam os seus conhecimentos prévios. É essencial ativá-lo. Por último, a *Compreensão Crítica* é bastante significativa no 2.ºCEB, a maioria dos alunos apresenta capacidade de exprimir opiniões. No 1.ºCEB, é possível concluir que os casos em que não conseguiram conduzir a leitura a uma positiva compreensão, também não apresentaram capacidade de expressar opiniões sobre determinado assunto.

De um modo geral, e respondendo à segunda questão, os resultados obtidos no uso de estratégias de leitura foram positivos para a monitorização da compreensão leitora. Antes de passar à leitura é vantajoso enquadrar o tema, refletir sobre o título, levantar hipóteses, conversar sobre o tema antes de iniciar a leitura para que, durante a mesma essas ideias se mantenham como referências para reencontrar a informação perdida. Assim, pode-se afirmar que o uso de estratégias de leitura foram e são indispensáveis e vantajosas para as aprendizagens dos alunos, tanto no 1.ºCEB, uma vez que os alunos estão a iniciar as suas primeiras leituras e, conseqüentemente, a criar as suas próprias estratégias, como no 2.ºCEB, de forma a orientar e criar competências que conduzam os alunos a obter melhores resultados, tanto ao nível escolar, como para o seu investimento pessoal. É importante ainda salientar que a orientação fornecida pelo adulto, neste caso, o professor, foi fulcral para que a aprendizagem, o interesse e a compreensão de cada aluno tenha sido conseguida o que, conseqüentemente, contribuiu para a melhoria da sua competência leitora.

3. REFLEXÃO FINAL

Concluída a fase de descrição e apreciação fundamentadas da PES II realizada ao longo do último ano letivo, torna-se primordial atentar algumas considerações reflexivas sobre aquilo em que consistiu o decorrer de todo este processo.

Refletir sobre a prática pedagógica “permite encontrar caminhos para o aprimoramento da prática e descobrir acertos e erros de trabalho educacional para construir novos rumos de atuação” (Júnior, 2010, p.582), pois, é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (Freire, 1997, p.43). Em consonância, Marques et al, (2007) afirmam que “ser professor reflexivo significa ser um profissional que reflecte sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura.” (p.132). Neste sentido, tem-se como objetivo, mediante esta análise reflexiva (i) evidenciar os contributos da prática pedagógica nos dois ciclos e da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e (ii) identificar aspetos significativos em termos de desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da profissão.

Relativamente a aprendizagens significativas considera-se o desenvolvimento de competências ao nível da (i) gestão do grupo; (ii) relação pedagógica entre professor e alunos e (iii) planificação e construção de recursos.

Como ponto mais forte das práticas realizadas, esta traduziu-se na *gestão do grupo*, a qual se associou à *relação pedagógica*, na medida em que em todo o processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro têm fundamental importância, na medida em que, na escola, a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, é fulcral a criação de estratégias eficazes, no sentido de promover uma formação continuada, a qual possibilite uma relação pedagógica significativa e responsável entre professores e alunos, garantindo a todos a melhoria neste processo. Tal como afirma Perrenoud (2000), o ato de ensino não é apenas uma sucessão de métodos pedagógicos, pois “conhecer os conteúdos ensinados é a menor das coisas quando se pretende instruir alguém.” (p.23).

Depende, essencialmente, da capacidade do docente para construir uma relação de confiança com os seus alunos, atentando sempre ao universo emocional de

uns e de outros. Efetivamente, uma vez que é “através da comunicação que se estabelece a relação pedagógica” (Estrela, 2002, p.66), parece evidente afirmar que estas foram características espontaneamente presentes durante todo o processo interventivo.

Por esta razão, é de salientar a relação e o afeto criados com os alunos, durante este percurso. Esta é um fator essencial para a aprendizagem, uma vez que o interesse e a motivação são muitas vezes gerados pelo afeto, que representa um papel importante na relação pedagógica, pois só se educa inteligentemente se se educar pelo coração e com amor (Santos, citado por Morgado, 2004). É ainda de salientar que, tal como referem Estrela (2002) e Santos et al, (1974), a relação pedagógica entre professor e aluno compromete, a totalidade, do processo de aprendizagem e o comportamento do aluno.

A relação e a comunicação entre professor e aluno permitem a troca de sentimentos e emoções e é imprescindível no ato educativo e na construção de um ambiente de segurança que proporcione ao aluno uma estabilidade emocional capaz de propiciar o prazer e o desejo de conhecimento, num clima estimulador para a aprendizagem.

Não obstante ao referido, considera-se que persistem algumas fragilidades que dizem respeito à gestão do tempo, uma vez que a gestão temporal é um dos maiores problemas dos professores, no sentido em que os alunos apresentam diferentes ritmos de aprendizagens e, por esse motivo, “a imprevisibilidade de certas situações, a resposta dos alunos ao tratamento dos conteúdos, leva-nos necessariamente a ser flexíveis na aplicação da agenda.” (Neves, 2007, p.15).

Salienta-se, por último, como ponto forte, a construção das sequências de aprendizagem e dos respetivos recursos, na medida em que estas foram decididamente um elemento essencial para que a prática corresse da melhor maneira possível. Desta forma, permitiu cumprir todos os conteúdos letivos previstos, bem como proporcionaram a organização e estruturação a nível funcional das tarefas que pretendíamos concretizar.

No que diz respeito à investigação efetuada no âmbito do 1.º e 2.º CEB, esta constituiu um fato de aprendizagens significativas, uma vez que permitiu a aprendizagem de novas metodologias investigação e, adicionalmente, foi através do estudo desenvolvido que se permitiu o desenvolvimento das capacidades de identificação de fragilidades e potencialidades e, conseqüentemente, delineação de

objetivos e estratégias com o objetivo de colmatar as dificuldades e reforçar as potencialidades, dando respostas às necessidades do grupo.

No decorrer da prática nos dois ciclos de ensino e durante a investigação, evidencia-se uma clara evolução a nível pessoal e profissional face ao esforço na melhoria e no combate às dificuldades e atentando que cada indivíduo deve procurar ir “sempre mais longe no processo do seu próprio aperfeiçoamento” (Baptista, 2005, p.59).

Mais do que conseguir é acreditar que se consegue. O percurso formativo até agora vivenciado neste mestrado e, definitivamente, nesta UC, permitiram-me desenvolver os meus atributos enquanto futura profissional. Contudo, tenho perceção de que existem aspetos a melhorar, aos quais a prática e a experiência contribuirão.

Desde o momento em que defini ser professora de 1.º e 2.º CEB que tenho vindo a investir no sentido de alcançar essa meta. Posso afirmar que tirei o máximo partido de todas as experiências que me foram proporcionadas na UC PESS, bem como as novas aprendizagens que pude adquirir, vividas ao longo de todo este período que foi a minha formação académica.

Com este percurso académico tive o prazer de vivenciar o sucesso e o insucesso, de tomar decisões corretas e incorretas, de ensinar e, acima de tudo, de aprender.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2008). *Os Muros da Escola: As distâncias e as transições entre ciclos de ensino*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Altet, M. (1997). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill: Lisboa.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). *Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement*. *Reading research quarterly*, 34(4), 452-477.
- Baptista, I. (2005). *Dar propostas ao futuro – A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cadório, L. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Carvalho, C. & Sousa, O. (2011). *Literacia e Ensino da Compreensão na Leitura, Interações*, nº 19, 109-126.
- Català, G., Molina, E. & Monclús, R. (2005). *Evaluación de de la comprensión lectora pruebas acl (1.º-6.º de primaria)*. Barcelona: editorial graó.
- Cordioli, M. (2002). *A relação entre disciplinas em sala de aula*. A Casa de Astérion: Curitiba.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferênciã nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Daniel, F. & Espírito-Santo, H. (2017) *Calcular e apresentar tamanhos do efeito em trabalhos científicos (2) Guia para reportar a força das relações*. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 3 (1), 53-64.
- Dietricht, G. & Walter, H. (1970). *Vocabulário Fundamental de Psicologia*. Lexis. Lisboa: Edições 70.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação do Quotidiano na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1997) *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra S/A
- Freixo, J. M. (2010). *Metodologia científica – Fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Giasson, J. (1993). A compreensão na leitura. *Colecção Práticas Pedagógicas*, Porto, Edições Asa.
- Gomes, J. (1996). *Da Nascente à Voz – contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.

- Gouveia, J. (2008). *Saber Avaliar*. Texto Policopiado.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Ação: o planeamento em ciências sociais*. Parede: Principia.
- Guthrie, J., Hoa, A., Wigfield, A., Tonks, S., Humenick, N. & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*. 32 (3). 282-313.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na sala de aula: Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Ketele, J., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Manata, E. (2011). *Atitudes dos jovens face à leitura e a si próprios: em estudo com alunos do 7º e 9º ano* (Dissertação Mestrado). Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Marques, R. (2001). *Saber educar: Guia do professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, M., Olivera, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). O educador como prático reflexivo. *Cadernos de Estudo*, 6, 129-142.
- Martins, M., & Sá, C. (2008). *Ser leitor no século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa*. Gulbenkian Casa da Leitura.
- Matamala, F. M. (1980). *Psicologia Social*. ETSP. Mem Martins: CETOP.

- Mata, L., & Pacheco, P. (2009) *Caracterização das práticas de literacia familiar*. In. B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & Uzquiano (Eds.), *Actas do X congresso Galaico Português de Psicopedagogia (1741-1753)*, Centro de Investigação em Educação – CIE, Universidade do Minho, Braga.
- McKool, S. S. (1997). *Factors that influence the decision to read: Na investigation of fifth grade students out-of-school reading habits*. Paper presented at the 43rd Annual National Reading Conference. Scottsdale, AZ.
- Mello, T. & Rubio, J. (2013). A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação: São Paulo*, 4 (1).
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Revista de Educação*, 66-83.
- Moedas, P (2000). Vivenciar o prazer da leitura na escola, *Escola Moderna*, 10 (5), 11-18.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Perrenoud, P. (2000). *As dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Ribeiro, I. & Viana, F. (2013). *Bateria de Avaliação de Leitura*. Lisboa: CEGOC TEA.
- Sabino, M. (2008). *Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5). Acedido em 16 de junho, 2018, em <http://www.rieoei.org/jano/2398Sabino.pdf>
- Santos, J., Bingham, J., Baudert, A., Lebek, M., Seligmann, E., Ferenbach, M. & Lampreia, M. (1974). *A educação da criança*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Santos, J. (2011). *A reflexão partilhada sobre a prática docente no 1º ano de trabalho como forma de potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional*. (relatório de mestrado não publicado). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Schaffner, E., Schiefele, U. & Ulferts, H. (2013). *Reading Amount as a Mediator of the Effects of Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation on Reading Comprehension*. *Reading Research Quarterly*, 48 (4), 369–385.
- Silva, A. & Pinto, J. (2005). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – leitura*. Ministério da Educação.
- Sim-sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Smith, F. (2003). *Compreendendo a leitura. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – Segundo Bolonha*. Lisboa: Edições Pactor.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F., Ribeiro, I. & Fernandes, I. (2010). *O ensino da compreensão leitora- da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina S.A.

Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Despacho Normativo 1/2005, de 5 de janeiro, *Diário da República*.

ANEXOS

Anexo A. Grelha de Observação de Língua Portuguesa

Avaliação diagnóstica – Língua Portuguesa																													
Nomes dos alunos	A.P.	A.A.	B.N	B.F	B.L.	D.F.	E.F.	F.L.	G.R.	G.V.	G.J.	H.S.	I.S.	L.D.	M.M.	M.H.	M.S.	N.E.	P.Q.	R.M.	S.M.	S.S.	T.M.	T.G.					
Descritores de desempenho																													
Leitura																													
Lê textos com fluência.	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo					
Articula corretamente os sons da língua.	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde				
Lê textos com expressividade.	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo					
Sublinha palavras desconhecidas, infere o significado e confirma-lo no dicionário.	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul				
Identifica parágrafos	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Vermelho					
Identifica elementos paratextuais	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde				
Compreensão leitora																													
Identifica o tema ou refere o assunto do texto.	Verde	Verde	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde				
Identifica as personagens principais de um texto.	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde				
Relaciona diferentes informações contidas no texto: sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa e efeito.	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde				
Identificar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou ideias.	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde				

Legenda: Verde – sim; Amarelo – Com dificuldade; Vermelho – Não; Azul – Não observado

Anexo B. Potencialidades e Fragilidades do 2.º ano

	POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • Revelam curiosidade na abordagem a novos conteúdos; • Revelam compreensão ao nível da oralidade; • Revelam boa expressão oral; • Revelam interesse em ouvir e ler histórias; • Assinalam palavras desconhecidas; • Utilizam a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequados; • Justificam opiniões; • Identificam elementos paratextuais; • Identificam os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou ideias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revelam dificuldades ao nível da correta utilização das regras da interação discursiva (princípio de cortesia e formas de tratamento adequadas); • Apresentam dificuldades na planificação, produção e revisão de textos; • Revelam dificuldades na escrita com correção ortográfica; • Apresentam dificuldades ao nível da Gramática (sinónimos/antónimos; artigos definidos e indefinidos; ordenar corretamente sílabas e formar palavras); • Revelam dificuldades na leitura e compreensão leitora.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Revelam curiosidade na abordagem a novos conteúdos; • Revelam interesse em trabalhos realizados em grupo. • Revelam conhecimentos ao nível do domínio de Números e Operações, nomeadamente, <ul style="list-style-type: none"> • contagens progressivas e regressivas de 2 em 2, 5 em 5, 10 em 10 e de 100 em 100; • ordens decimais; • comparação e ordenação de números até 1000; • Cálculo mental; • Tabuadas do 2, 3, 4, 5, 6 e 10; • Utilização de termos «dobro», «triplo», «quádruplo» e «quintuplo»; • Os termos «metade», «terça parte», «quarta parte» e «quinta parte»; • Revelam conhecimentos ao nível do domínio de Geometria e Medida, nomeadamente: <ul style="list-style-type: none"> • Retas e semirretas; • Polígonos; • Triângulos isósceles, equiláteros e escalenos; • Sólidos geométricos; • Comparação de medidas de comprimento em dada unidade; • Subunidades de comprimento; • Perímetro de um polígono; 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentam dificuldades na resolução do algoritmo da adição; • Apresentam dificuldades na resolução de situações problemáticas;
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> • Revelam curiosidade na abordagem a novos conteúdos; • Relacionam conhecimentos adquiridos com os novos conteúdos; • Relacionam conhecimentos adquiridos com as situações do dia a dia; • Revelam conhecimentos ao nível do Corpo Humano e da Saúde; • Apresentam conhecimentos relativos aos modos de vida e funções de alguns membros da sociedade; • Apresentam conhecimentos e revelam interesse por seres vivos do seu ambiente; • Revelam interesse na realização de experiências. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostram dificuldades na distinção entre plantas espontâneas e plantas cultivadas; • Apresentam dificuldades ao nível da identificação de sinais rodoviários (perigo, obrigação, proibição, informação); • Revelam dificuldades na distinção entre os meios de comunicação social e meios de comunicação pessoal.
Competências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Revelam respeito pelo Professor; • Cumprem as tarefas propostas; • Respeitam os trabalhos dos colegas, bem como, ideias e opiniões; 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentam dificuldades em manter a concentração no decorrer da aula; • Revelam pouca cooperação no desenvolvimento de atividades a pares, em pequenos grupos e em grande grupo; • Não resolvem situações de conflito de forma autónoma, recorrendo somente ao Professor; mostram dificuldade no cumprimento das regras de sala de aula e na participação oral.

Anexo C. Propostas de Trabalho para a Hora do Conto



Figura 1. Alunos a realizar a atividade da Hora do Conto. Fonte: da autora

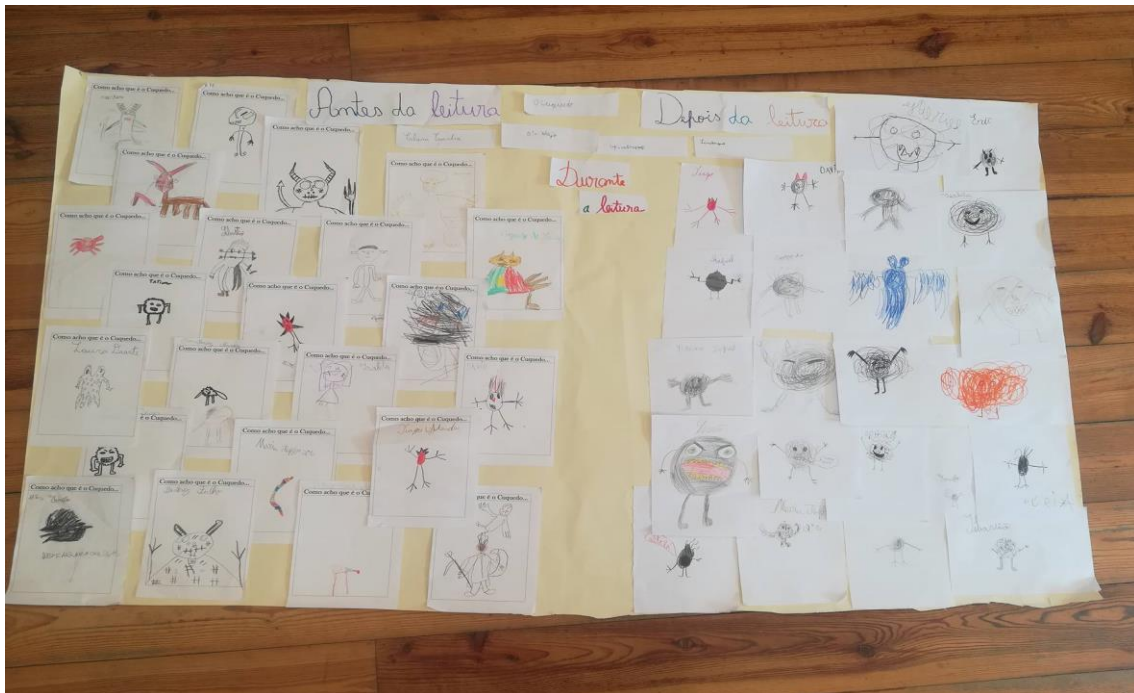


Figura 2. Sistematização das 3 fases da leitura: antes, durante e depois. Fonte: da autora



Figura 3. Leitura em grupo da obra literária O Cuquedo e um Amor que mete medo!. Fonte: da autora

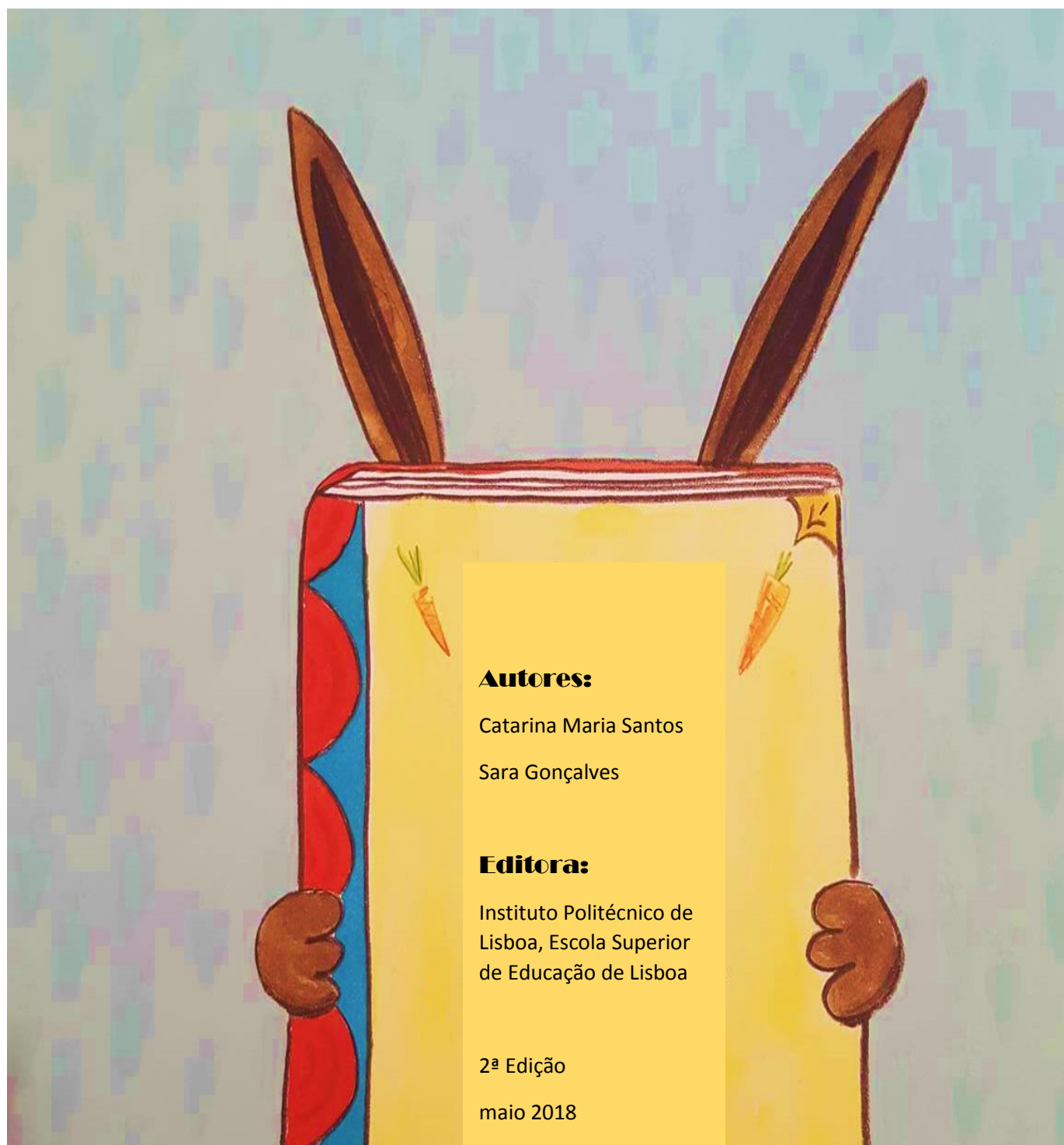
Anexo D. Guião de Leitura do livro *Procura-se! Ralfy, o Coelho Ladrão de Livros*

Roteiro de

PROCURA-SE! Ralfy, o Coelho Ladrão de Livros



Emily MacKenzie



Autores:

Catarina Maria Santos

Sara Gonçalves

Editora:

Instituto Politécnico de
Lisboa, Escola Superior
de Educação de Lisboa

2ª Edição

maio 2018

Regras da rotina de Leitura

- ✓ A rotina de leitura encontra-se dividida em 3 partes: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura;
- ✓ Deves ler com atenção as indicações que te são dadas;
- ✓ Escreve as respostas nos sítios indicados

Antes da Leitura...

Presta atenção à capa e contracapa do livro para responderes às perguntas que se seguem.

1. Completa as frases.

O título do livro é

_____.

A Emily MacKenzie é

_____ do livro.

A editora do livro é

_____.

2. Quais as infrações que consideras que o Ralfy seja suspeito?

3. Porque razões consideras que Ralfy tenha cometido essas infrações?



Durante a leitura...

Lê atentamente o livro e realiza as atividades propostas ao longo da leitura.

4. Com o que sonham alguns coelhos?

5. O Ralfy tinha várias listas de livros.
Quantas e quais foram as listas feitas
pelo Ralfy?

6. O que é que o Ralfy adorava acerca dos livros?

7. Qual o nome do menino a quem o Ralfy roubou livros:

António

.....

.....

Alfredo

.....

.....

Artur

.....

.....

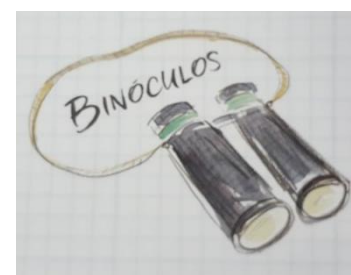
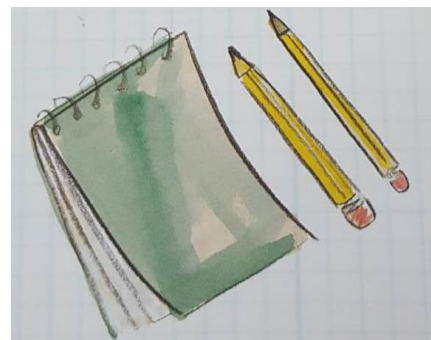
Afonso

.....

.....

8. Faz um círculo à volta dos objetos usados pelo Artur para

tentar descobrir quem era o ladrão de livros.



9. Quem tentou o Artur avisar sobre o ladrão de livros? E o que lhe responderam?

10. Descubra as seguintes palavras:
livros, página, história, álbuns, receitas,
dicionários, romances e poesia.

P	O	E	S	I	A	D	J	C	A	L	I	V	A	N
G	V	H	W	I	J	M	A	F	O	V	A	R	E	A
P	O	B	D	M	S	C	Y	Q	T	N	J	E	X	O
H	L	I	V	R	O	S	T	R	U	B	K	C	Y	H
I	S	H	Q	O	S	E	O	H	I	E	P	E	G	D
N	G	P	S	M	F	J	A	N	W	L	Q	I	H	I
R	N	Q	V	A	P	I	N	S	P	I	N	T	C	C
I	E	I	H	N	O	P	T	P	A	W	M	A	X	I
A	T	K	A	C	L	Q	R	Q	G	F	H	S	A	O
K	I	T	F	E	R	H	W	O	I	O	R		D	N
H	O	J	I	M	A	L	B	U	N	S	P	O	F	A
X	T	M	C	G	T	M	J	C	A	I	P	J	T	R
V	Y	F	E	B	Y	S	W	Q	H	P	O	G	F	I

B	R	X	H	I	S	T	O	R	I	A	P	I	D	O
N	H	T	R	J	A	B	N	D	R	K	L	I	A	S

11. Para não roubar mais livros foi dada uma alternativa ao Ralfy. Qual foi essa alternativa?

12. Completa as palavras cruzadas.

					1.	B								
				2.		I								
					3.	B								
			4.			L								
						I			5.					
						O					6.			
						T					7.			
						E						8.		
						C							9.	
						A								10.

1. O Ralfy imaginava que era o capitão de um ...
2. O que o Ralfy roubava.
3. O que o Artur usou na sua vigia para apanhar o ladrão de livros.
4. O nome do coelho ladrão de livros.
5. Caixa para guardar o lanche do Artur.
6. O animal que o Ralfy é.
7. A cor do Ralfy.
8. O que comem os coelhos.
9. Como se chama o polícia para quem o Artur ligou a dizer que havia um coelho ladrão de livros a roubar os seus livros?
10. O Ralfy fazia listas a recomendar livros a quem.

Depois da leitura...



13. Vamos à Biblioteca da nossa escola!

Todos juntos vamos ver que tipo de livros existem na biblioteca. Regista abaixo aqueles que gostarias de pedir emprestado para leres.

14. O Ralfy tinha as suas listas de leitura. O teu desafio é criares listas idênticas às do nosso ladrão de livros:

- ✓ Lista dos teus livros preferidos;
- ✓ Lista de livros a ler brevemente;

✓ Lista de livros recomendados aos amigos da turma.

Nota: usa os exemplos de listas que puedes encontrar no final do roteiro de leitura e coloca-os à disposição da turma no placard da nossa sala!



Os meus livros preferidos

✓ _____

✓ _____

✓ _____

✓ _____

✓ _____

✓ _____

--	--	--

Sim.
o Ralfy
ADORAVA
livros...



zzz

zzz

zzz

zzz

Anexo E. Recursos para a atividade Fábrica de Palavras

Engolir	Estranho	País
Dia	Noite	Máquinas
Linguagens	Caras	Rico
Dinheiro	Fábrica	Primavera
Cereja	Vestido	Sorriso
Cabra	Ventos	Redes

Anexo F. Recurso para a atividade Fábrica de Palavras da turma

Palavra cara	Palavra barata	Palavra amiga
Palavra simpática	Palavra antipática	Palavra triste
Palavra alegre	Palavra barulhenta	Palavra inimiga

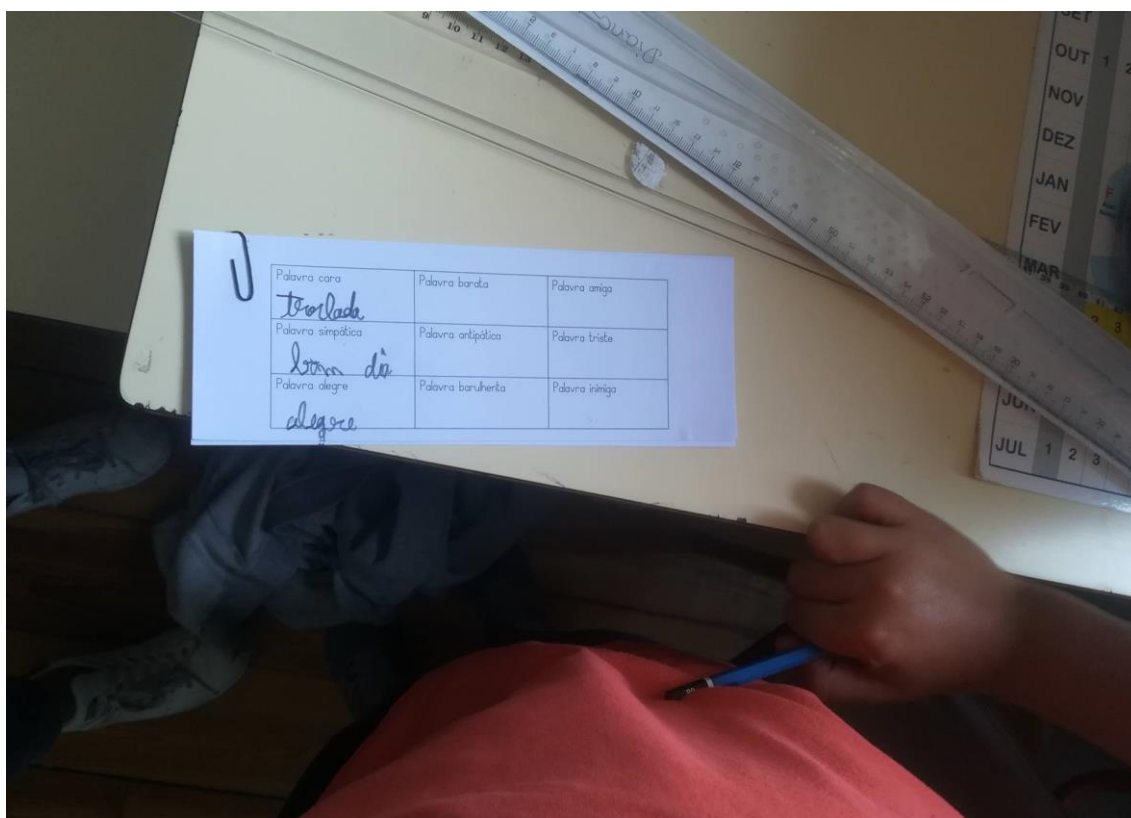


Figura 4. Aluno a preencher o recurso Fábrica de Palavras da Turma



Figura 5. Fábrica de Palavras da Turma

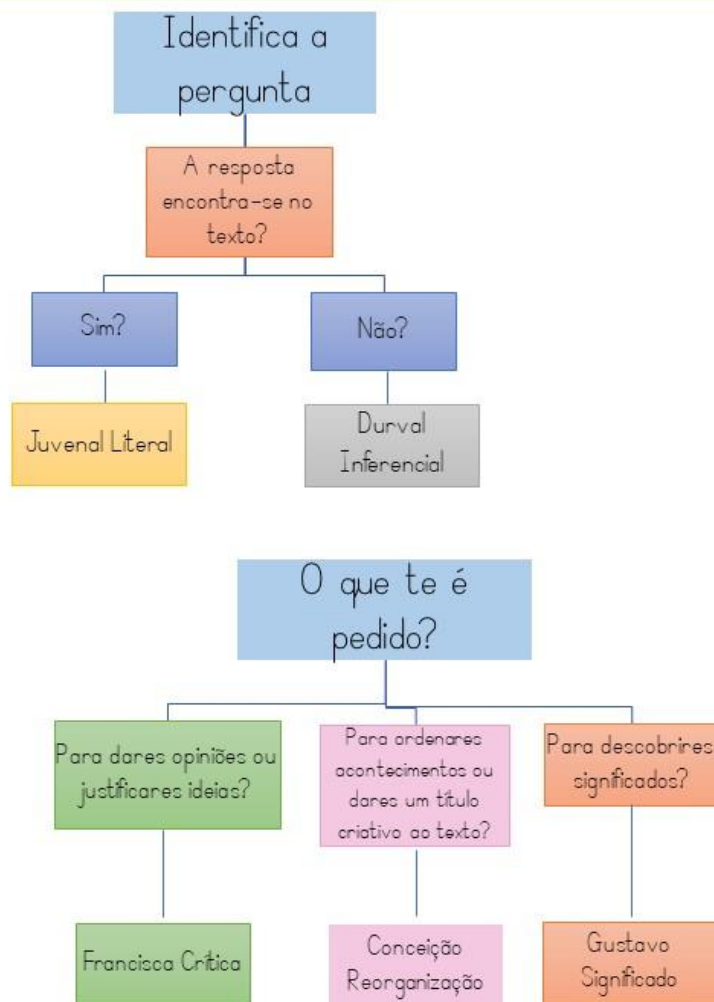
O medo


O meu maior medo

é

Anexo H. A Família Compreensão


ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA






Juvenal Literal

1. Verifica o que é pedido na pergunta;
2. Lê o texto para confirmar se identificaste toda a informação necessária;
3. Sublinha no texto onde se encontra a resposta;
4. Constrói uma resposta organizada.




Durval Inferencial

1. Verifica o que é pedido na pergunta;
2. Procura no texto as pistas que podes usar para responder à pergunta;
3. Sublinha pistas;
4. Junta as pistas do texto ao teu conhecimento;
5. Constrói uma resposta organizada.



Francisca Crítica

1. Procura e sublinha no texto as informações que te ajudam a justificar uma ideia ou a dar uma opinião;
2. Justifica as tuas ideias, indicando sempre o porquê;
3. Constrói uma resposta organizada.




Conceição Reorganização

Ordenar as informações?

1. Localiza e sublinha no texto as frases ou expressões que remetem para as afirmações apresentadas;
2. Ordena as informações tendo em atenção as palavras que indicam sequência;
3. Lê o texto e a ordenação sequencial.


Dar um título à história?

1. Identifica o assunto central do texto e procura na tua imaginação um título que o resume.



Gustavo Significado

1. Procura descobrir o significado a partir do contexto, utilizando as pistas que o texto dá para poderes inferir sobre o que querem dizer;
2. Procura num dicionário. Não te esqueças que terás que selecionar o ou os significados que se adequam ao texto.



Família Compreensão

Conceição Reorganização



Figura 6. Utilização por parte dos alunos do recurso Família Compreensão

Anexo I. Ficha de Compreensão *Dia da Mãe na Floresta Ver*

Ficha de trabalho de Língua Portuguesa

2.º ano

Nome _____

Data __/__/____

1. Lê o texto com atenção.

Dia da mãe na Floresta Verde

O dia da mãe era um dia muito especial na Floresta Verde!

Naquele ano, o esquilo ofereceu uma folha seca à mãe esquilo, que a pendurou na sua toca; o porquinho tinha guardado duas gotas de orvalho fresco para a mãe porquinha, que as saboreou deliciada; o ursinho estivera, no dia anterior, a fazer exercício com os braços, de modo a poder dar à mãe urso o maior abraço do mundo e a barata pequenina acordara mais cedo para limpar o pó e varrer a casa. A mãe barata não queria acreditar quando acordou e viu tudo a brilhar!

Contudo, naquele ano, ninguém sonhava que a maior festa ainda estava para acontecer. É que o mocho, sempre atento e muito sabichão, resolveu escrever uma carta a todos os animais da Floresta Verde, que dizia: «Hoje, às três horas da tarde, na clareira da floresta, haverá uma reunião sobre a festa da Mãe Natureza.» Os animais ficaram intrigados. –

Quem será a Mãe Natureza? – perguntava o papagaio a todos os que encontrava.

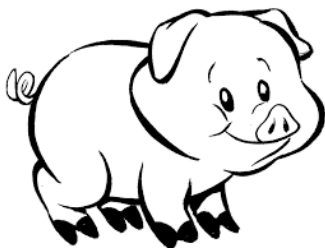
Uns respondiam que não sabiam, outros achavam que se tratava de uma partida do mocho e outros ainda perguntavam se seria um fantasma, já que ninguém alguma vez a vira.

Rosário Alçada Araújo, *Brincar às escondidas e outras histórias da Mãe Natureza*, 1.ª edição, Edições Gailivro, 2010 (excerto)

Compreender a leitura...

2. O que é comemorado na Floresta Verde?

3. Todos os animais da floresta preparavam surpresas para as mães.
Sublinha no texto o que cada animal ofereceu à sua mãe e transcreve para os respectivos retângulos.





4. De que forma o mocho convocou todos os animais para estarem presentes na reunião?

5. Os animais da Floresta Verde sabiam o que era a mãe natureza?
Justifica.

Indicação: segue a ajuda dada na Família Compreensão.

Expressão Escrita...

Desenha a tua mãe ou alguém que gostes muito e que se caracterize como uma mãe para ti. Escreve um texto sobre essa pessoa.

1. Copia uma pergunta do texto.

2. Sublinha o verbo da frase:

“O dia da mãe era um dia muito especial na Floresta Verde!”

3. Rodeia, na frase, o verbo a azul e o adjetivo a verde.

“(...) o esquilo ofereceu uma folha seca à mãe esquilo.”

4. Reescreve a frase, substituindo o adjetivo por outro de significado oposto.

5. Descobre os antónimos de cada uma das seguintes palavras.

Acordou

Pequenina

Atento

Maior

Cedo

Anexo J. Ficha de Compreensão *Dia da Mãe na Floresta Verde* (Produção)

Ficha de trabalho de Língua Portuguesa	
2.º ano	
Nome _____	Data <u>10/05/2018</u>

1. Lê o texto com atenção.

Dia da Mãe na Floresta Verde

O dia da mãe era um dia muito especial na Floresta Verde!

Naquele ano, o esquilo ofereceu uma folha seca à mãe esquilo, que a pendurou na sua toca; o porquinho tinha guardado duas gotas de orvalho fresco para a mãe porquinha, que as saboreou deliciada; o ursinho estivera, no dia anterior, a fazer exercício com os braços, de modo a poder dar à mãe urso o maior abraço do mundo e a barata pequenina acordara mais cedo para limpar o pó e varrer a casa. A mãe barata não queria acreditar quando acordou e viu tudo a brilhar!

Contudo, naquele ano, ninguém sonhava que a maior festa ainda estava para acontecer. É que o mocho, sempre atento e muito sabichão, resolveu escrever uma carta a todos os animais da Floresta Verde, que dizia: «Hoje, às três horas da tarde, na clareira da floresta, haverá uma reunião sobre a festa da Mãe Natureza.» Os animais ficaram intrigados. –

Quem será a Mãe Natureza? – perguntava o papagaio a todos os que encontrava.

Uns respondiam que não sabiam, outros achavam que se tratava de uma partida do mocho e outros ainda perguntavam se seria um fantasma, já que ninguém alguma vez a vira.

Rosário Alçada Araújo, Brincar às escondidas e outras histórias da Mãe Natureza,
1.ª edição, Edições Gailivro, 2010 (excerto)

Compreender a leitura...

2. O que é comemorado na Floresta Verde?

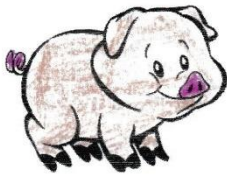
foi comemorado o dia da mãe natureza!

3. Todos os animais da floresta preparavam surpresas para as mães. Sublinha no texto o que cada animal ofereceu à sua mãe e transcreve para os respectivos retângulos.

Indicação: sublinha a azul para o esquilo; a verde para o porco; a amarelo para o urso; a castanho para a barata.



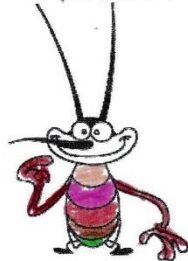
O esquilo deu uma bolinha seca à sua mãe.



O porquinho guardou duas gotas de orvalho fresco à sua mãe.



O ursinho fez exercícios para dar o maior abraço do mundo.



A barata acordou cedo para limpar a casa para a sua mãe.

4. De que forma o mocho convocou todos os animais para estarem presentes na reunião?

O mocho mandou uma carta.

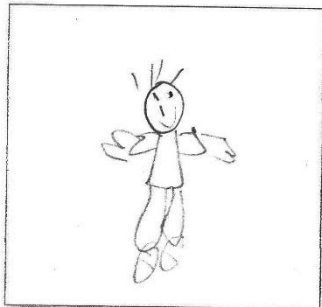
5. Os animais da Floresta Verde sabiam o que era a mãe natureza? Justifica.

Indicação: segue a ajuda dada na Família Compreensão.

Os animais não sabiam porque nunca tinham visto nem nunca tinham ouvido falar.

Expressão Escrita...

Desenha a tua mãe ou alguém que gostes muito e que se caracterize como uma mãe para ti. Escreve um texto sobre essa pessoa.



Ó pai para mim
é a melhor pessoa do
mundo.

Fazia força de
braco todos os dias
para dar-me o maior
abraço do mundo.

Aprendo...

1. Copia uma pergunta do texto.

Quem será a mãe? maturoza?

2. Sublinha o verbo da frase:

"O dia da mãe era um dia muito especial na Floresta Verde!"

3. Rodeia, na frase, o verbo a azul e o adjetivo a verde.

"(...) o esquilo ofereceu uma folha seca a mãe esquilo."

4. Reescreve a frase, substituindo o adjetivo por outro de significado oposto.

"(...) o esquilo ofereceu uma folha molhada a mãe esquilo."

5. Descobre os antónimos de cada uma das seguintes palavras.

Acordou

dormiu

Pequenina

grande

Atento

desatento

Maior

pequeno

Cedo

tarde

Anexo K. Ficha de Compreensão *Dia da Família*

Ficha de trabalho de Língua Portuguesa

2.º ano

Nome _____

Data __/__/____

1. Lê o texto com atenção.

A família do João

Quando se junta a família toda em casa dos meus avós paternos, há sempre grandes confusões.

Se a minha avó chama:

– João! – Logo quatro pessoas respondem ao mesmo tempo:

– Sim! – E ficam todos a olhar uns para os outros... João é o nome do meu avô; João é o nome do meu tio; João é o nome do meu primo; e João é o nome do meu sobrinho, filho da minha irmã Zita...

Um dia, a minha mãe, para que se acabassem as confusões, propôs que se chamasse João Primeiro ao avô. O meu tio passava a chamar-se João Segundo, o meu primo, como é filho do João Segundo, seria o João Terceiro. E o meu sobrinho, como ainda é pequenito, chamar-se-ia João Pequeno.

António Mota, Segredos, Desabrochar, 1996 (excerto)

Compreender o texto...

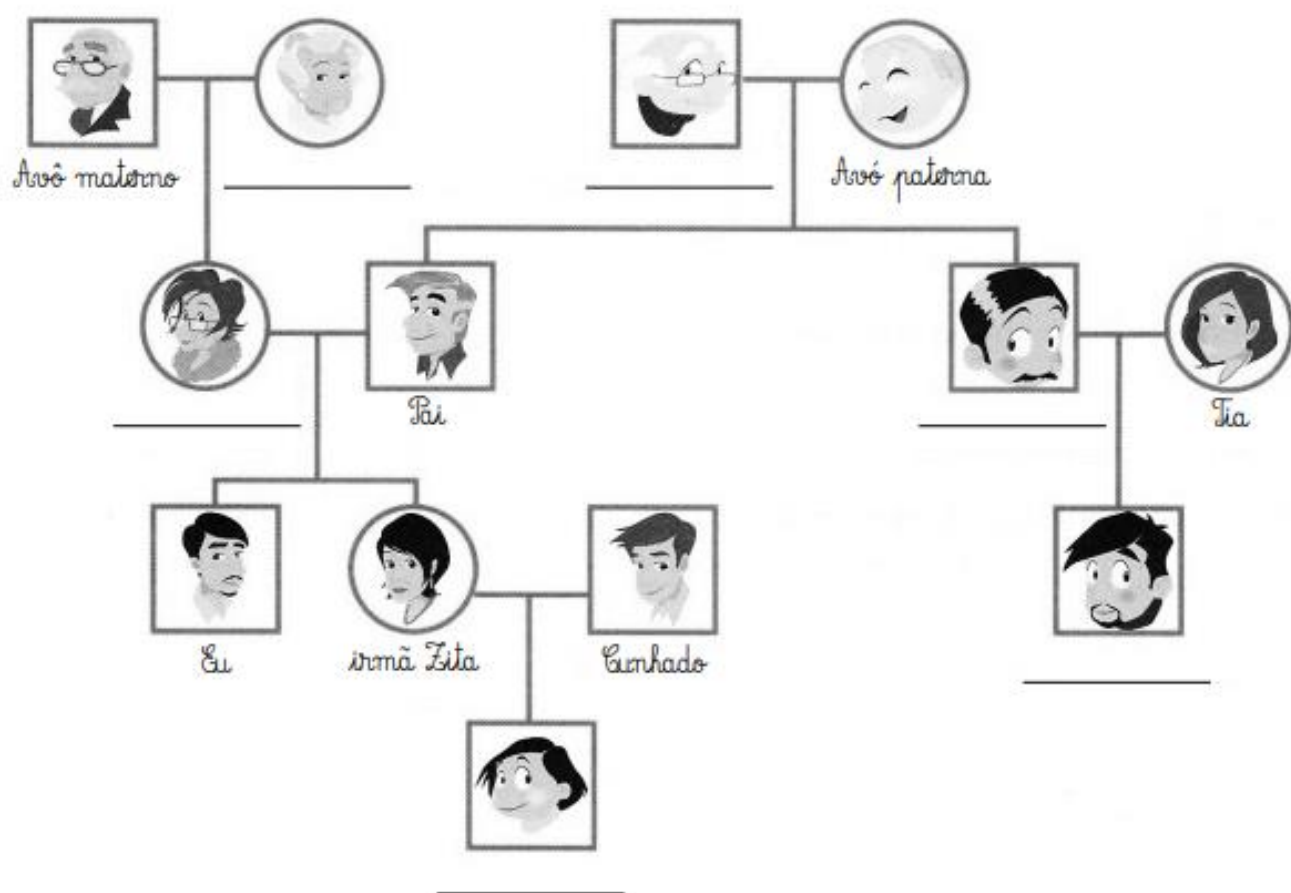
2. O título do texto é _____. O autor é _____.

3. O que originava confusão quando a família do João se reunia?

4. Sublinha, a azul no texto, todos os familiares do João com o mesmo nome.
5. Sublinha e transcreve do texto, as sete palavras que se referem às relações de parentesco dentro da família do João.

Mãe		

6. Completa o esquema com algumas das palavras que sublinhaste para completares a árvore genealógica da família do João.



7. Agora é a tua vez de mostrares a tua família! Realiza um desenho e tenta escrever o grau de parentesco de cada um deles.

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for a student to draw their family and write the degrees of kinship for each member.

Anexo L. Ficha de Compreensão *Dia da Família* (adaptada)

Ficha de trabalho de Língua Portuguesa

2.º ano

Nome _____

Data __/__/__

1. Lê o texto com atenção.

A família do João

Quando se junta a família toda em casa dos meus avós paternos, há sempre grandes confusões.

Se a minha avó chama:

– João! – Logo quatro pessoas respondem ao mesmo tempo:

– Sim! – E ficam todos a olhar uns para os outros... João é o nome do meu avô; João é o nome do meu tio; João é o nome do meu primo; e João é o nome do meu sobrinho, filho da minha irmã Zita...

Um dia, a minha mãe, para que se acabassem as confusões, propôs que se chamasse João Primeiro ao avô. O meu tio passava a chamar-se João Segundo, o meu primo, como é filho do João Segundo, seria o João Terceiro. E o meu sobrinho, como ainda é pequenito, chamar-se-ia João Pequeno.

António Mota, Segredos, Desabrochar, 1996 (excerto)

Compreender o texto...

2. O que originava confusão quando a família do João se reunia?

-
-
3. Sublinha, a azul no texto, todos os familiares do João com o mesmo nome.
4. Sublinha e transcreve do texto, as sete palavras que se referem às relações de parentesco dentro da família do João.

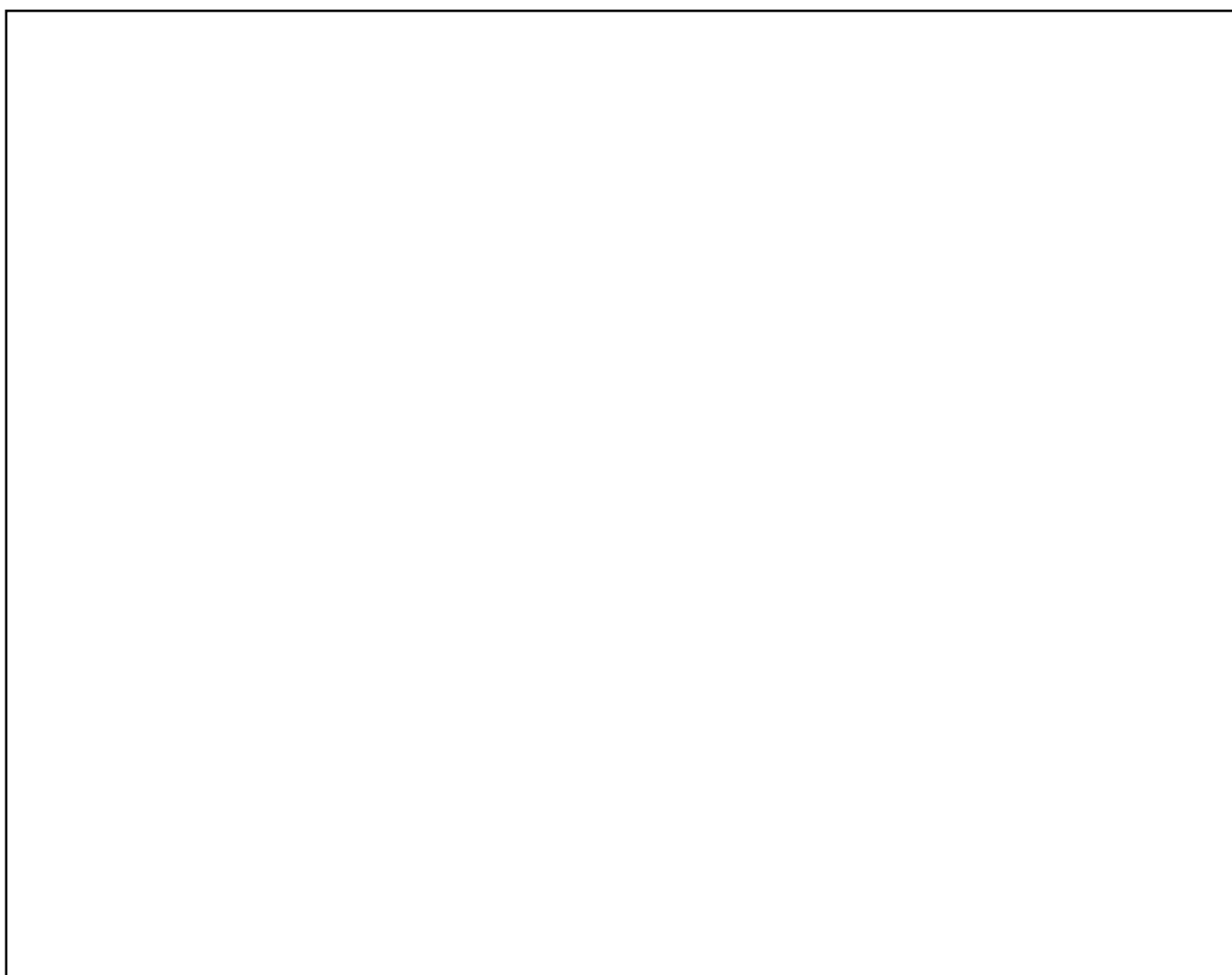
Mãe	Avô	

5. Preenche os espaços em branco com palavras do texto para cada um dos casos de leitura.

nh _____
lh _____
pr _____
gr _____

6. Escreve uma frase para cada uma das palavras que descobriste na pergunta anterior.
-
-

7. Agora é a tua vez de dares a conhecer os teus familiares! Faz um desenho da tua família,



Anexo M. Ficha Compreensão *Dia da Família* (produção)

Ficha de trabalho de Língua Portuguesa

2.º ano

Nome _____

Data 17/05/2018

1. Lê o texto com atenção.

A família do João

Quando se junta a família toda em casa dos meus avós paternos, há sempre grandes confusões.

Se a minha avó chama:

– João! – Logo quatro pessoas respondem ao mesmo tempo:

– Sim! – E ficam todos a olhar uns para os outros... João é o nome do meu avô; João é o nome do meu tio; João é o nome do meu primo; e João é o nome do meu sobrinho, filho da minha irmã Zita...

Um dia, a minha mãe, para que se acabassem as confusões, propôs que se chamasse João Primeiro ao avô. O meu tio passava a chamar-se João Segundo, o meu primo, como é filho do João Segundo, seria o João Terceiro. E o meu sobrinho, como ainda é pequenito, chamar-se-ia João Pequeno.

António Mota, Segredos, Desabrochar, 1996 (excerto)

Compreender o texto...

2. O título do texto é "A família do João". O autor é

António Mota.

3. O que originava confusão quando a família do João se reunia?

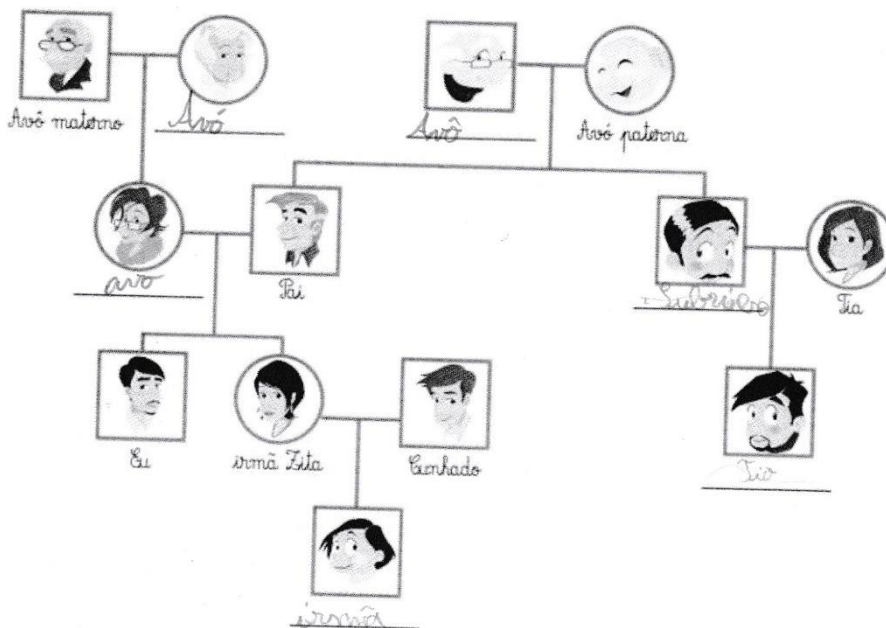
O que originava a confusão quando a família do João se reunia era o facto de que todos os homens da família se chamam João

4. Sublinha, a azul no texto, todos os familiares do João com o mesmo nome.

5. Sublinha e transcreve do texto, as sete palavras que se referem às relações de parentesco dentro da família do João.

Mãe	avô	avô
subrinho	primo	tio
avô		

6. Completa o esquema com algumas das palavras que sublinhaste para completares a árvore genealógica da família do João.



7. Agora é a tua vez de mostrares a tua família! Realiza um desenho e tenta escrever o grau de parentesco de cada um deles.



Anexo N. Ficha Compreensão *As Férias*

Ficha de trabalho de Língua Portuguesa

2.º ano

Nome _____

Data __/__/__

1. Lê o texto com atenção.

Onde vamos passar férias

O macaco, o beija-flor e o grilo eram amigos, muito amigos, mas nem sempre se entendiam. Acontece...

Uma vez decidiram passar férias juntos.

- Vamos escolher o sítio mais lindo do mundo – concordaram os três.

- Tenho uma ideia – disse o macaco. – Vamos para um armazém de bananas.

Os outros não eram da mesma opinião.

- A minha ideia é melhor – disse o beija-flor. – Vamos para um jardim cheio de flores, carregadinhas de néctar, para nos sorvermos*.

- A minha ideia é a melhor de todas – disse o grilo – apreciem! – e o grilo apontava para uma toca de madeira podre, no meio do monturo*.

E ainda não foi daquela vez que o macaco, o beija-flor e o grilo passaram férias juntos.

Mas continuaram amigos.

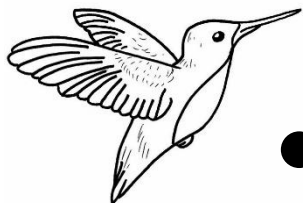
Compreender o texto...

2. O título do texto é _____. O autor é _____ e a editora é _____.

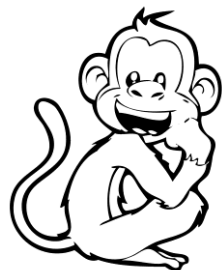
3. Quem são os amigos de que fala a história?

4. Qual foi a grande decisão dos três amigos?

5. Sublinha no texto os sítios escolhidos pelos amigos. A verde o sítio do macaco, a azul do beija-flor e a amarelo do grilo e faz as ligações corretas!



Armazém de bananas.



Toca de madeira podre.



Jardim com muitas
flores.

6. Ficou decidido algum sítio para os três amigos passarem férias?

Justifica.

Conhecer palavras...

1. Descobre o significado das palavras seguintes no dicionário:

Sorvermos _____

Monturo _____

2. Copia do texto uma palavra com:

nh _____

lh _____

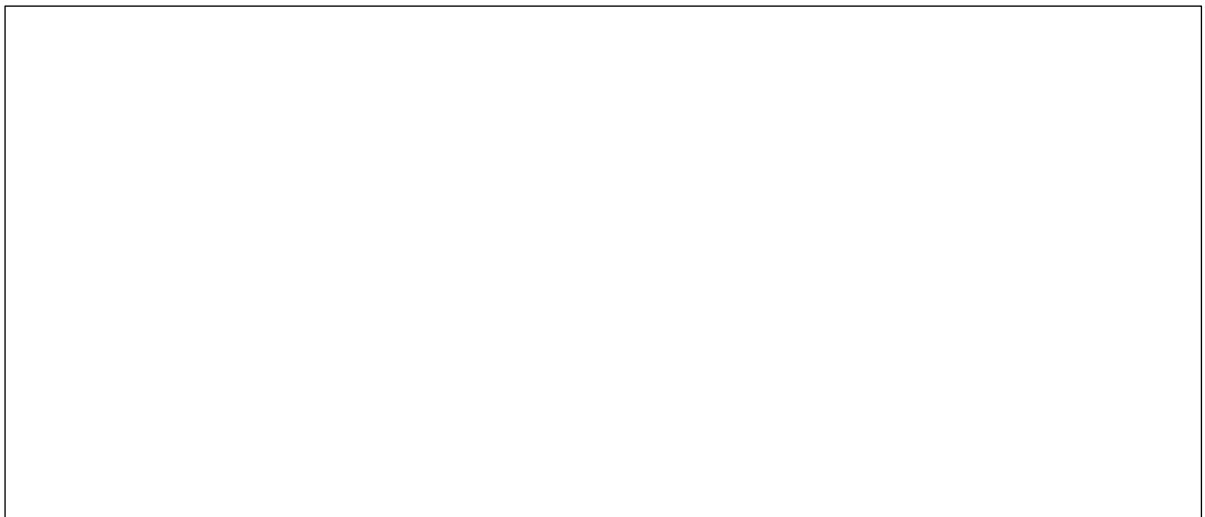
br _____

pr _____

fl _____

Expressão escrita...

Escreve um pequeno texto acerca de um sítio e das pessoas com quem gostes muito de passar as férias grandes. No fim, ilustra o teu texto.



Anexo O. Ficha Compreensão *As Férias (adaptada)*

Ficha de trabalho de Língua Portuguesa

2.º ano

Nome _____

Data __/__/____

1. Lê o texto com atenção.

Onde vamos passar férias

O macaco, o beija-flor e o grilo eram amigos, muito amigos, mas nem sempre se entendiam. Acontece...

Uma vez decidiram passar férias juntos.

- Vamos escolher o sítio mais lindo do mundo – concordaram os três.

- Tenho uma ideia – disse o macaco. – Vamos para um armazém de bananas.

Os outros não eram da mesma opinião.

- A minha ideia é melhor – disse o beija-flor. – Vamos para um jardim cheio de flores, carregadinhas de néctar, para nos sorvermos*.

- A minha ideia é a melhor de todas – disse o grilo – apreciem! – e o grilo apontava para uma toca de madeira podre, no meio do monturo*.

E ainda não foi daquela vez que o macaco, o beija-flor e o grilo passaram férias juntos.

Mas continuaram amigos.

Compreender o texto...

2. O título do texto é _____. O autor é _____ e a editora é _____.

3. Quem são os amigos de que fala a história?

4. Qual foi a grande decisão dos três amigos?

5. Sublinha no texto os sítios escolhidos pelos amigos. A verde o sítio do macaco, a azul do beija-flor e a amarelo do grilo.

Conhecer palavras...

6. Descubra uma palavra para um dos casos de leitura seguintes.

gr _____

lh _____

nh _____

pr _____

fl _____

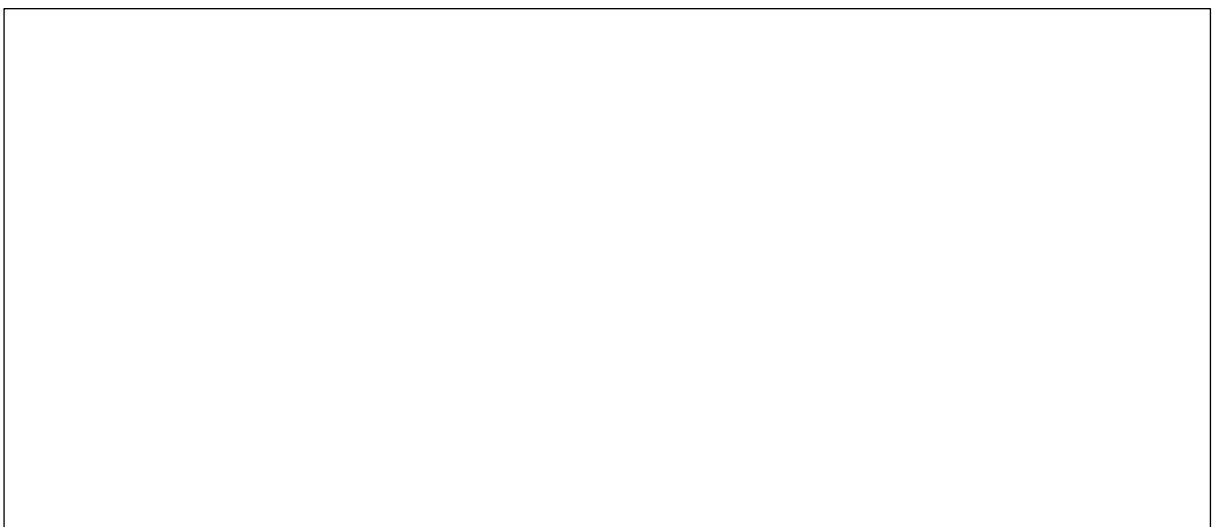
Expressão escrita...

Escreve um pequeno texto acerca de um sítio e das pessoas com quem gostes muito de passar as férias grandes. No fim, ilustra o teu texto.

Eu gosto de passar férias com _____ porque
_____.

O sítio que eu mais gosto de ir nas férias é _____
_____.

O desenho...



Anexo P. Ficha Compreensão *As Férias (produção)*

Ficha de trabalho de Língua Portuguesa	
2.º ano	
Nome _____	Data ____/____/____

1. Lê o texto com atenção.

Onde vamos passar férias

O macaco, o beija-flor e o grilo eram amigos, muito amigos, mas nem sempre se entendiam. Acontece...

Uma vez decidiram passar férias juntos.

– Vamos escolher o sítio mais lindo do mundo – concordaram os três.

– Tenho uma ideia – disse o macaco. – Vamos para um armazém de bananas.

Os outros não eram da mesma opinião.

– A minha ideia é melhor – disse o beija-flor. – Vamos para um jardim cheio de flores, carregadinhas de néctar, para nós sorvermos*.

– A minha ideia é a melhor de todas – disse o grilo – apreciem! – e o grilo apontava para uma toca de madeira podre, no meio do monturo*.

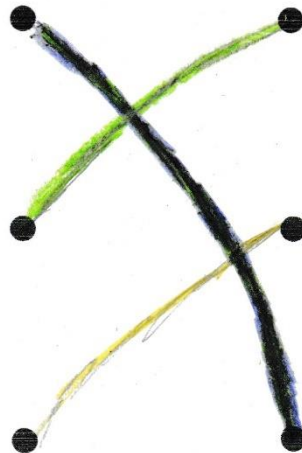
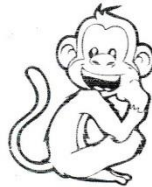
E ainda não foi daquela vez que o macaco, o beija-flor e o grilo passaram férias juntos.

Mas continuaram amigos.

António Torrado, *Fábulas fabulosas*, Porto, Civilização Editora, 2004
(adaptado)

Compreender o texto...

2. O título do texto é Quêde vamos passar as férias. O autor é António Tomás e a editora é Civilização.
3. Quem são os amigos de que fala a história?
Os amigos de que fala a história são o beija-flor, macaco e o grilo
4. Qual foi a grande decisão dos três amigos?
A grande decisão dos três amigos foi passarem as férias juntos.
5. Sublinha no texto os sítios escolhidos pelos amigos. A verde o sítio do macaco, a azul do beija-flor e a amarelo do grilo e faz as ligações corretas!



Armazém de bananas.

Toca de madeira podre.

Jardim com muitas flores.

6. Ficou decidido algum sítio para os três amigos passarem férias? Justifica.

~~Não, Não ficou decidido nenhum sítio para os três amigos passarem férias porque cada um deles queria um sítio diferente e não obedeceram das ideias.~~

Conhecer palavras...

1. Descobre o significado das palavras seguintes no dicionário:

Sorvermos beber ou chupar com ruído

Monturo monte de lixo

2. Copia do texto uma palavra com:

nh minha

lh excolher

de podre

pr sempre

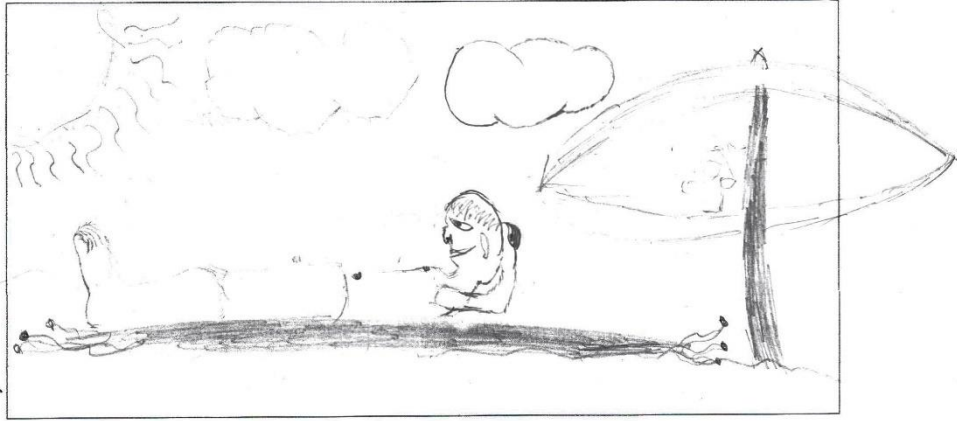
fl flor

Expressão escrita...

Escreve um pequeno texto acerca de um sítio e das pessoas com quem gostes muito de passar as férias grandes. No fim, ilustra o teu texto.

As férias

As férias vou com os meus pais para o Algarve. Lá encontro
tudo os meus avós, tios e primos. Divertimo-nos muito: vamos
à piscina, praia e ao campo. Nos tempos livres lemos livros, disputamos
jogos e andamos de bicicleta.



Anexo Q. Ficha Compreensão *A visita aos avós*

Ficha de trabalho de Língua Portuguesa

2.º ano

Nome _____

Data __/__/____

1. Lê o texto com atenção.

Quando iam visitar os avós, o João e a Rita passavam o tempo a brincar e a divertir-se. Mas, desta vez, toda a gente da aldeia trabalhava para apanhar o que tinha crescido durante o verão. Era a época das colheitas.

«Também é divertido», pensavam as crianças ao princípio. As maçãs e as peras eram tão agradáveis de tocar e tão bonitas de ver! A fruta madura enchia os cestos num instante.

Dava gosto arrancar cenouras e beterrabas e apanhar feijões. Mas do que eles gostavam mais era de encher grandes cestos com cachos de uvas.

Porém, algum tempo depois, parecia-lhe que quantas mais apanhavam, mais lhes faltava apanhar.

Os braços da Rita começavam a doer-lhe à força de apanhar uvas. E as costas do João também doíam. Então disseram ao avô que cultivava coisas a mais. O avô riu-se e disse que eram boas horas de jantar.

Logo a seguir, a avó anunciava que o jantar estava pronto. Dirigiam-se para casa, acompanhados pelos rapazes e raparigas da vizinhança, que tinham vindo ajudá-los também. A mesa grande parecia posta para uma festa. E que festa!...

Maria Isabel Mendonça Soares e Richard Scawy, 365 histórias de encantar,
1ª edição, Verbo, 1983 (excerto adaptado)

Compreender o texto...

2. Os autores são _____ e a editora é _____.

3. Dá um título ao texto.

4. Selecciona com **X** o assunto do texto.

A época das colheitas A época do outono

A época das chuvas A época das castanhas

5. Por que razão era divertido visitar os avós? Sublinha a azul uma frase do texto que justifique a tua resposta.

6. Qual era o trabalho a que a gente da aldeia se dedicava?

7. Sublinha a verde no texto os frutos e a castanho os legumes que foram colhidos. Selecciona com **X** as opções que sublinhaste.

Frutos

morangos peras

uvas maçãs

Legumes

tomates cenouras

feijões beterrabas

8. Por que motivo doíam os braços e as costas à Rita e ao João?

9. Lê a seguinte expressão e explica o seu significado:

Indicação: segue a ajuda dada na Família Compreensão.

“A mesa grande parecia posta para uma festa. E que festa!...”

Aprendo...

3. Completa as palavras com **c** ou com **s**.

__enouras

__idade

pare__ia

cres__em

pen__ar

__egunda

4. Transcreve do texto...

dois nomes próprios

dois nomes comuns

	_____	_____
dois adjetivos	_____	_____
dois verbos	_____	_____

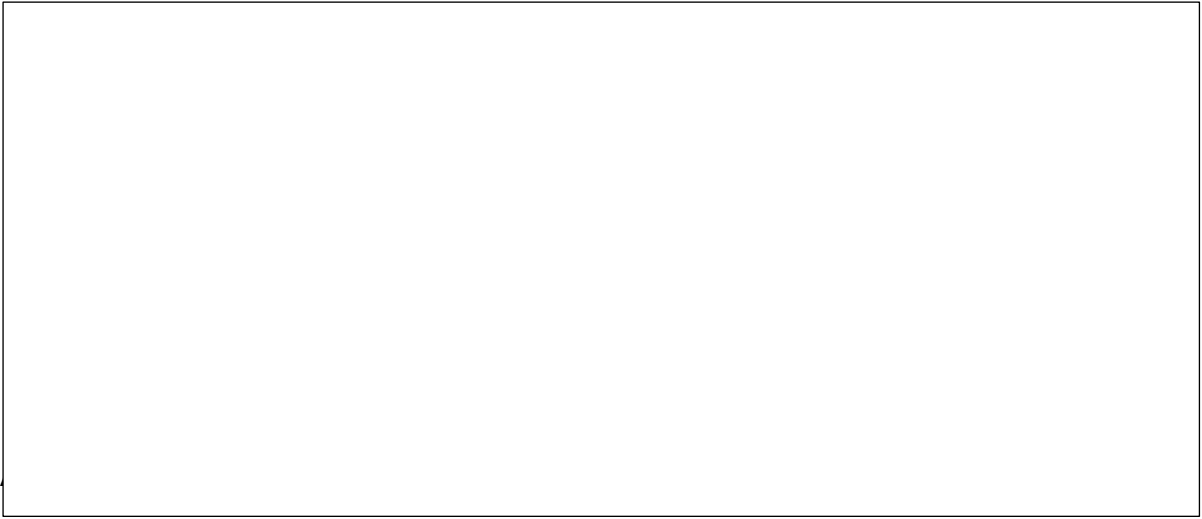
Expressão escrita...

Como já aprendeste a fazer um texto descritivo, descreve o teu fruto preferido.

Não te esqueças de referir aspetos **muito** importantes na tua descrição, tais como:

- de que planta provém o fruto;
- a cor do fruto;
- a sensação ao comê-lo.

Desenha o teu fruto preferido...



Ficha de trabalho de Língua Portuguesa

2.º ano

Nome _____

Data __/__/____

1. Lê o texto com atenção.

Quando iam visitar os avós, o João e a Rita passavam o tempo a brincar e a divertir-se. Mas, desta vez, toda a gente da aldeia trabalhava para apanhar o que tinha crescido durante o verão. Era a época das colheitas.

«Também é divertido», pensavam as crianças ao princípio. As maçãs e as peras eram tão agradáveis de tocar e tão bonitas de ver! A fruta madura enchia os cestos num instante.

Dava gosto arrancar cenouras e beterrabas e apanhar feijões. Mas do que eles gostavam mais era de encher grandes cestos com cachos de uvas.

Porém, algum tempo depois, parecia-lhe que quantas mais apanhavam, mais lhes faltava apanhar.

Os braços da Rita começavam a doer-lhe à força de apanhar uvas. E as costas do João também doíam. Então disseram ao avô que cultivava coisas a mais. O avô riu-se e disse que eram boas horas de jantar.

Logo a seguir, a avó anunciava que o jantar estava pronto. Dirigiam-se para casa, acompanhados pelos rapazes e raparigas da vizinhança, que tinham vindo ajudá-los também. A mesa grande parecia posta para uma festa. E que festa!...

Maria Isabel Mendonça Soares e Richard Scawy, 365 histórias de encantar,
1ª edição, Verbo, 1983 (excerto adaptado)

Compreender o texto...

2. Dá um título ao texto.

3. Selecciona com **X** o assunto do texto.

A época das colheitas A época do outono

A época das chuvas A época das castanhas

4. Sublinha a azul uma frase do texto que informe que era divertido visitar os avós.

5. Sublinha a verde no texto os frutos e a castanho os legumes que foram colhidos. Selecciona com **X** as opções que sublinhaste.

Frutos

morangos peras

uvas maçãs

Legumes

tomates cenouras

feijões beterrabas

Aprendo...

6. Completa as palavras com **c** ou com **s**.

__enouras

__idade

pare__ia

cres__em

pen__ar

__egunda

7. Copia do texto duas palavras com:

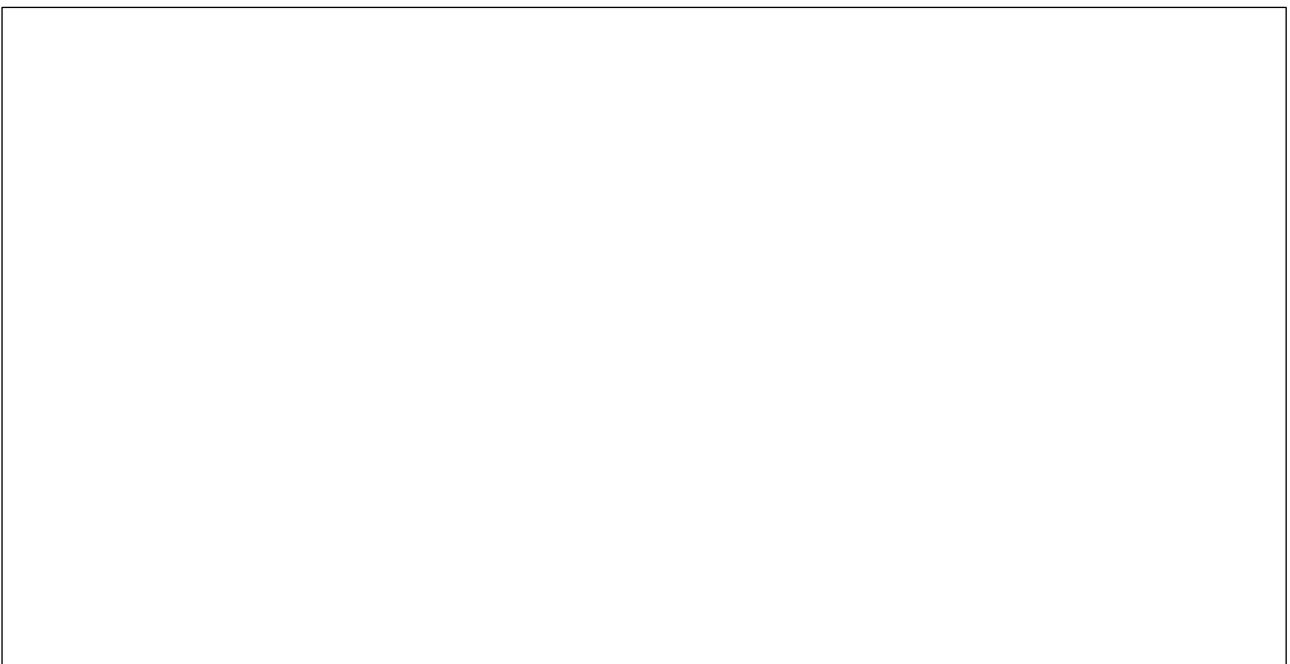
lh _____

nh _____

ss _____

gr _____

Desenha o teu fruto preferido...



Anexo S. Ficha Compreensão *A visita aos avós* (produção)

Ficha de trabalho de Língua Portuguesa

2.º ano

Nome

Data 11/08/2018

Imedio

1. Lê o texto com atenção.

O Verão e a fruta.

Quando iam visitar os avós, o João e a Rita passavam o tempo a brincar e a divertir-se. Mas, desta vez, toda a gente da aldeia trabalhava para apanhar o que tinha crescido durante o verão. Era a época das colheitas.

«Também é divertido», pensavam as crianças ao princípio. As maçãs e as peras eram tão agradáveis de tocar e tão bonitas de ver! A fruta madura enchia os cestos num instante.

Dava gosto arrancar cenouras e beterrabas e apanhar feijões. Mas do que eles gostavam mais era de encher grandes cestos com cachos de uvas.

Porém, algum tempo depois, parecia-lhe que quantas mais apanhavam, mais lhes faltava apanhar.

Os braços da Rita começavam a doer-lhe à força de apanhar uvas. E as costas do João também doíam. Então disseram ao avô que cultivava coisas a mais. O avô riu-se e disse que eram boas horas de jantar.

Logo a seguir, a avó anunciava que o jantar estava pronto. Dirigiam-se para casa, acompanhados pelos rapazes e raparigas da vizinhança, que tinham vindo ajudá-los também. A mesa grande parecia posta para uma festa. E que festa!...



Maria Isabel Mendonça Soares e Richard Scawry, 365 histórias de encantar, 1ª edição, Verbo, 1983 (excerto adaptado)

Compreender o texto...

2. Os autores são Maria Isabel Richard Scawry e a editora é Verbo.

3. Dá um título ao texto.

4. Selecciona com **X** o assunto do texto.

- A época das colheitas A época do outono
 A época das chuvas A época das castanhas

5. Por que razão era divertido visitar os avós? Sublinha a azul uma frase do texto que justifique a tua resposta.

A razão era divertido visitar os avós
era porque brincavam e divertiam-se

6. Qual era o trabalho a que a gente da aldeia se dedicava?

O trabalho a que a gente da aldeia se
dedicava era para apanhar os legumes e as
frutas.

7. Sublinha a verde no texto os frutos e a castanho os legumes que foram colhidos. Selecciona com **X** as opções que sublinhaste.

Frutos

- morangos peras
 uvas maçãs

Legumes

- tomates cenouras
 feijões beterrabas

8. Por que motivo doíam os braços e as costas à Rita e ao João?

porque a Rita e o João travam
canalhos de apanhar maçãs

9. Lê a seguinte expressão e explica o seu significado:

Indicação: segue a ajuda dada na Família Compreensão.

“A mesa grande parecia posta para uma festa. E que festa!...”

Quê a mesa estava tão completa
que parecia uma festa.

Aprendo...

1. Completa as palavras com c ou com s.

Cenouras

Cidade

pareCia

cresem

pensar

Segunda

2. Transcreve do texto...

dois nomes próprios

Rita João

dois nomes comuns

mesa criança

dois adjetivos

madeira bonito

dois verbos

apanhar trabalhar
fruta

Expressão escrita...

Como já aprendeste a fazer um texto descritivo, descreve o teu fruto preferido.

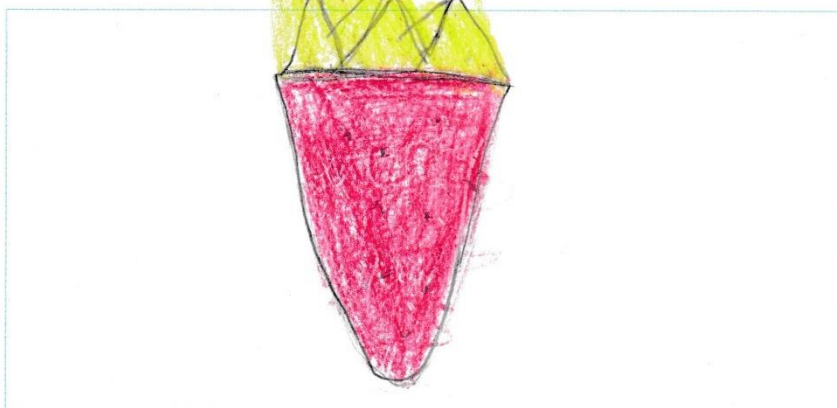
Não te esqueças de referir aspetos **muito** importantes na tua descrição, tais como:

- de que planta provém o fruto;
- a cor do fruto;
- a sensação ao comê-lo.

A diana e os morangos com açúcar
A diana foi apanhar morangos de uma
morangueira. Foi espetacular. Os moran-
gos são de cor vermelha e estão de 2
horas a diana foi comer os morangos
e disse é tão bom fazer que estou a
comer um doce tão bom.

Desenha o teu fruto preferido...

— Fim



**Anexo T. Grelhas de observação das semanas de intervenção no 1.º
CEB**

Avaliação 1.ª semana – Português

Nomes dos alunos	A.P.	A.A.	B.N	B.F	B.L.	D.F.	E.F.	F.L.	G.R.	G.V.	G.J.	H.S.	I.S.	L.D.	M.M.	M.H.	M.S.	N.E.	P.Q.	R.M.	S.M.	S.S.	T.M.	T.G.
Descritores de desempenho																								
Leitura																								
Lê textos com fluência e entoação.																								
Articula corretamente os sons da língua.																								

Sim ■ Com dificuldade ■ Não ■ Não observado ■

Avaliação 2.^a semana – Português

Nomes dos alunos	A.P.	A.A.	B.N	B.F	B.L.	D.F.	E.F.	F.L.	G.R.	G.V.	G.J.	H.S.	I.S.	L.D.	M.M.	M.H.	M.S.	N.E.	P.Q.	R.M.	S.M.	S.S.	T.M.	T.G.	
Descritores de desempenho																									
Leitura																									
Lê textos com fluência e entoação.	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade
Articula corretamente os sons da língua.	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade
Sublinha palavras desconhecidas, infere o significado e confirma-lo no dicionário.	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade
Compreensão leitora																									
Identifica os elementos paratextuais de um livro.	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Não	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Não	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Não	Não observado	Com dificuldade	Com dificuldade
Identifica o tema ou refere o assunto do texto.	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade
Identifica as personagens principais de um texto.	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade
Identificar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou ideias.	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade
Relaciona diferentes informações contidas no texto: sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa e efeito.	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade
Reorganiza a informação.	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade

Sim ■ Com dificuldade ■ Não ■ Não observado ■

Avaliação 3.^a semana – Português

Nomes dos alunos	A.P.	A.A.	B.N	B.F	B.L.	D.F.	E.F.	F.L.	G.R.	G.V.	G.J.	H.S.	I.S.	L.D.	M.M.	M.H.	M.S.	N.E.	P.Q.	R.M.	S.M.	S.S.	T.M.	T.G.
Descritores de desempenho																								
Leitura																								
Lê textos com fluência e entoação.																								
Articula corretamente os sons da língua.																								
Sublinha palavras desconhecidas, infere o significado e confirma-lo no dicionário.																								
Compreensão leitora																								
Identifica os elementos paratextuais da obra literária: capa, contracapa, livro, autor, edição, coleção e título.																								
Identifica o tema ou refere o assunto do texto.																								
Identifica as personagens principais de um texto.																								
Identificar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou ideias.																								
Relaciona diferentes informações contidas no texto: sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa e efeito.																								

Sim ■ Com dificuldade ■ Não ■ Não observado ■

Avaliação 4.^a semana – Português

Nomes dos alunos	A.P.	A.A.	B.N	B.F	B.L.	D.F.	E.F.	F.L.	G.R.	G.V.	G.J.	H.S.	I.S.	L.D.	M.M.	M.H.	M.S.	N.E.	P.Q.	R.M.	S.M.	S.S.	T.M.	T.G.
Descritores de desempenho																								
Leitura																								
Lê textos com fluência.																								
Articula corretamente os sons da língua.																								
Sublinha palavras desconhecidas, infere o significado e confirma-lo no dicionário.																								
Compreensão leitora																								
Identifica os elementos paratextuais da obra literária: capa, contracapa, livro, autor, edição, coleção e título.																								
Identifica o tema ou refere o assunto do texto.																								
Identifica as personagens principais de um texto.																								
Identificar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou ideias.																								
Relaciona diferentes informações contidas no texto: sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa e efeito.																								
Emite opiniões críticas.																								

Sim ■ Com dificuldade ■ Não ■ Não observado ■

Avaliação 5.ª semana – Português

Nomes dos alunos	A.P.	A.A.	B.N	B.F	B.L.	D.F.	E.F.	F.L.	G.R.	G.V.	G.J.	H.S.	I.S.	L.D.	M.M.	M.H.	M.S.	N.E.	P.Q.	R.M.	S.M.	S.S.	T.M.	T.G.
Descritores de desempenho																								
Leitura																								
Lê textos com fluência.																								
Articula corretamente os sons da língua.																								
Sublinha palavras desconhecidas, infere o significado e confirma-lo no dicionário.																								
Compreensão leitora																								
Identifica os elementos paratextuais da obra literária: capa, contracapa, livro, autor, edição, coleção e título.																								
Identifica o tema ou refere o assunto do texto.																								
Identifica as personagens principais de um texto.																								
Identificar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou ideias.																								
Relaciona diferentes informações contidas no texto: sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa e efeito.																								
Emite opiniões críticas.																								

Sim ■ Com dificuldade ■ Não ■ Não observado ■

Avaliação 6.ª semana – Português

Nomes dos alunos	A.P.	A.A.	B.N	B.F	B.L.	D.F.	E.F.	F.L.	G.R.	G.V.	G.J.	H.S.	I.S.	L.D.	M.M.	M.H.	M.S.	N.E.	P.Q.	R.M.	S.M.	S.S.	T.M.	T.G.
Descritores de desempenho																								
Leitura																								
Lê textos com fluência.																								
Articula corretamente os sons da língua.																								
Sublinha palavras desconhecidas, infere o significado e confirma-lo no dicionário.																								
Compreensão leitora																								
Identifica os elementos paratextuais da obra literária: capa, contracapa, livro, autor, edição, coleção e título.																								
Identifica o tema ou refere o assunto do texto.																								
Identifica as personagens principais de um texto.																								
Identificar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou ideias.																								
Relaciona diferentes informações contidas no texto: sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa e efeito.																								
Emite opiniões críticas.																								

Sim ■ Com dificuldade ■ Não ■ Não observado ■

Avaliação 7.ª semana – Português

Nomes dos alunos	A.P.	A.A.	B.N	B.F	B.L.	D.F.	E.F.	F.L.	G.R.	G.V.	G.J.	H.S.	I.S.	L.D.	M.M.	M.H.	M.S.	N.E.	P.Q.	R.M.	S.M.	S.S.	T.M.	T.G.
Descritores de desempenho																								
Leitura																								
Lê textos com fluência.																								
Articula corretamente os sons da língua.																								
Sublinha palavras desconhecidas, infere o significado e confirma-lo no dicionário.																								
Compreensão leitora																								
Identifica os elementos paratextuais da obra literária: capa, contracapa, livro, autor, edição, coleção e título.																								
Identifica o tema ou refere o assunto do texto.																								
Identifica as personagens principais de um texto.																								
Identificar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou ideias.																								
Relaciona diferentes informações contidas no texto: sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa e efeito.																								
Emite opiniões críticas.																								

Sim ■ Com dificuldade ■ Não ■ Não observado ■

Anexo U. Grelha diagnóstica de Português do 6.ºB

LEITURA E ESCRITA – 6ºB

Números dos alunos/Descritores de Desempenho		25	111	760	526	671	250	141	490	403	527	763	567	573	624	628	150	31	543	
Ler em voz alta palavras e textos;	Ler um texto com articulação e entoação corretas.																			
Ler textos diversos;	Ler textos narrativos, descrições, retratos, cartas, textos de enciclopédias e de dicionários.																			
Compreender o sentido dos textos;	Detetar informação relevante, tomando notas.																			
Fazer inferências a partir de informação prévia ou da informação contida no texto;	Antecipar o assunto, mobilizando conhecimentos prévios com base em elementos paratextuais.																			
	Identificar o sentido de palavras, expressões.																			
Organizar a informação contida no texto;	Procurar, recolher, selecionar e organizar informação, com vista à construção de conhecimento.																			

	Resumir textos informativos e narrativos.																		
Rever textos escritos.	Verificar se o texto respeita o tema;																		
	Verificar se os textos escritos incluem as partes necessárias;																		
	Corrigir o que se revelar necessário, reordenando e reescrevendo o que estiver incorreto;																		
	Verificar a correção linguística.																		

Sim ■
 Com dificuldade ■
 Não ■
 Não observado ■

Anexo V. Grelha diagnóstica do 6.º C

LEITURA E ESCRITA – 6º C

Números dos alunos/Descritores de Desempenho		762	37	124	142	738	179	284	277	467	433	623	222	714	153	768	661	737	479	
Ler em voz alta palavras e textos;	Ler um texto com articulação e entoação corretas.																			
Ler textos diversos;	Ler textos narrativos, descrições, retratos, cartas, textos de enciclopédias e de dicionários.																			
Compreender o sentido dos textos;	Detetar informação relevante, tomando notas.																			
Fazer inferências a partir de informação prévia ou da informação contida no texto;	Antecipar o assunto, mobilizando conhecimentos prévios com base em elementos paratextuais.																			
	Identificar o sentido de palavras, expressões.																			
Organizar a informação contida no texto;	Procurar, recolher, selecionar e organizar informação, com vista à construção de conhecimento.																			
Avaliar criticamente textos;	Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.																			
Planificar a escrita de textos;	Estabelecer objetivos para o que se pretende escrever;																			
	Organizar informação segundo a tipologia do texto;																			
	Registrar ideias, organizá-las e desenvolvê-las.																			

Anexo W. Potencialidades e Fragilidades do 2.º CEB

Disciplinas	Potencialidades	Fragilidades
Português	<ul style="list-style-type: none"> • Revelam curiosidade na abordagem a novos conteúdos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostram dificuldades em manter a concentração e atenção no decorrer da aula; • Mobilizam poucos conteúdos programáticos a nível da área curricular do Português.
História e Geografia de Portugal	<ul style="list-style-type: none"> • Recorrem a fontes de informação diversificadas, nomeadamente à internet. 	
Transversal	<ul style="list-style-type: none"> • Revelam curiosidade na abordagem a novos conteúdos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentam falta de autonomia; • Mostram dificuldades na interpretação de texto e seleção de informação; • Apresentam dificuldades na expressão oral e escrita;

Anexo X. PowerPoint Ulisses (5.º e 6.º episódios)

6.º B

Lições 93ª e 94ª
(nonagésima terceira e nonagésima quarta) 29 de janeiro de 2018

Sumário:
Aplicação da ficha de avaliação de Português.

6.º B

Lições 95ª e 96ª
(nonagésima quinta e nonagésima sexta) 30 de janeiro de 2018

Sumário:
Apresentação oral (aluno 403).
Continuação do estudo da obra "Ulisses": episódios 5 e 6.
Guião de leitura: pesquisa de vocabulário, interpretação de texto e mapa de histórias.

6.º C

Lições 93ª e 94ª
(nonagésima quarta e nonagésima quinta) 30 de janeiro de 2018

Sumário:
Apresentação oral (aluno 762).
Continuação do estudo da obra "Ulisses": episódios 5 e 6.
Guião de leitura: pesquisa de vocabulário, interpretação de texto e mapa de histórias.

Símbolos
do Guião
de Leitura



Compreensão
literal



Compreensão
crítica



Compreensão
inferencial



Reorganização
da informação



Identificação da
estrutura do
texto



Metacompreensão



Extração de
significado



Momento de
escrita

Não te esqueças de:

- ✓ Ler as instruções com atenção;
- ✓ Verificar os símbolos que correspondem a diferentes dimensões da compreensão leitora;
- ✓ Responder às questões de forma completa.

Boa leitura 😊



5.º episódio – *Ulisses e Circe*

1. Que mistério contou Euríloco a Ulisses?

2. Preenche os espaços em branco consoante os dois conselhos que Circe deu a Ulisses antes deste seguir viagem.

1.º conselho

“Segue pois o teu caminho para Ítaca. Só te peço uma coisa: dirige-te primeiro à _____ e fala com o _____. Ele sabe tudo o que se está a passar na tua terra, porque alha que graves coisas se estão passando lá. Prometes-me isto?”

2.º conselho

Circe ainda lhes deu um outro conselho: quando chegassem ao princípio do mar _____, deviam parar de remar, e _____ muito bem os _____ com _____. E que não se esquecessem de o fazer rígorosamente, senão ninguém os poderia salvar do canto e do encanto das _____!



6.º episódio – *A Ilha dos Infernos*

1. Lê as frases apresentadas abaixo e responde à questão.

“Encontrou o **Profeta** Tíresias, com quem falou.”

“Todos te julgam morto já, e as **façanhas** das tuas aventuras são cantadas por todo o teu povo.”

Explica, por palavras tuas, o significado das palavras a bold em cada uma das frases. Completa a coluna “o que acho que quer dizer” da tabela a baixo.

A seguir, procura no dicionário o significado dessas mesmas palavras e preenche a coluna “o que quer dizer” da tabela a baixo.

Palavras	O que acho que quer dizer	O que quer dizer



2. Ulisses chega à Ilha dos Infernos e avista uma gruta. O que é que ele encontra?

2.1. Qual foi o segredo que Circe lhe revelou?

3. Quem é que Ulisses encontra quando entra na gruta?

3.1. O que lhe é dito?



4. Das cinco opções apresentadas abaixo seleciona três personagens que Ulisses encontrou no caminho de volta para o navio.

a) Profeta Tirésias

b) Circe

c) Sísifo

d) Tântalo

e) Sereias



5. Qual foi a grande causa do castigo da personagem Tântalo?

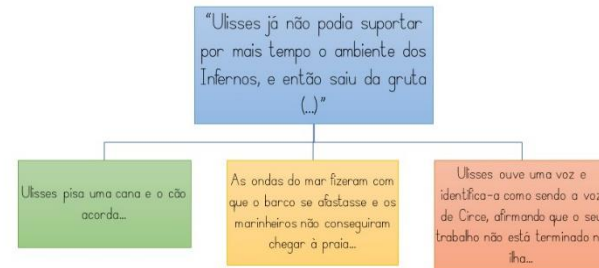
6. Lê a frase apresentada abaixo e responde à questão.

“Como tinha prometido a Circe, Ulisses começou por se dirigir à Ilha dos Infernos.”

Qual a razão pela qual o autor escolheu a expressão “Ilha dos Infernos” para caracterizar a ilha?



7. Segue um dos caminhos do Mapa de Histórias abaixo apresentado e constrói uma história criativa sobre o que poderia ter acontecido a Ulisses. (90 palavras)



Anexo Y. PowerPoint Ulisses (7.º e 8.º episódios)

6.º B

Lições 97ª e 98ª
(nonagésima sétima e nonagésima oitava)

2 de fevereiro de 2018

Sumário:

Aplicação do teste de inglês.
Entrega e correção da ficha de avaliação.
Apresentação oral (aluno 150).

6.º B

Lições 99ª e 100ª
(nonagésima nona e centésima)

5 de fevereiro de 2018

Sumário:

Continuação do estudo da obra “Ulisses”: episódios 7 e 8.
Guião de leitura: interpretação de texto, reorganização textual,
Textualização e revisão.

6.º C

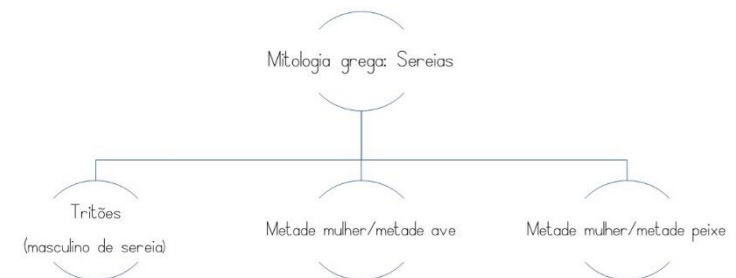
Lições 93ª e 94ª
(nonagésima quarta e nonagésima quinta)

30 de janeiro de 2018

Sumário:

Apresentação oral (aluno 762).
Continuação do estudo da obra “Ulisses”: episódios 5 e 6.
Guião de leitura: pesquisa de vocabulário, interpretação de texto e
mapa de histórias.

Antes da leitura



Símbolos do Guião de Leitura



Compreensão
literal



Compreensão
crítica



Compreensão
inferencial



Reorganização
da informação



Identificação da
estrutura do
texto



Metacompreensão



Extração de
significado



Momento de
escrita

Não te esqueças de:

- ✓ Ler as instruções com atenção;
- ✓ Verificar os símbolos que correspondem a diferentes dimensões da compreensão leitora;
- ✓ Responder às questões de forma completa.

Boa leitura 😊



7º episódio – *As Sereias*

I. Por que razão Ulisses não quis tapar os ouvidos?

II. Qual foi a estratégia utilizada para que Ulisses resistisse ao encanto das sereias?



2. De quem era a voz que Ulisses começou a ouvir?



3. Preenche os espaços abaixo consoante a sequência do episódio. Atenção aos elementos pirata!

Circe mar das sereias Ulisses mastro mulher Penélope barco sereias

“Andaram, andaram por sobre as ondas dias e dias. Aproximava-se o _____.”

“Os marinheiros não tiveram outro remédio senão atar Ulisses muito bem atado ao _____.”

“De súbito, um suavíssimo canto se elevou nos ares vindo do brilho das águas do mar, e logo outro e outro, e muitas vozes maravilhosas chorando e cantando o envolveram.

- Ulisses, Ulisses, Ulisses - percebeu ele nitidamente.
- Quem me chama? Quem me chama? Quem me chama? - gritou ele.
- Ulisses, sou eu, _____, a tua _____, e estou aqui prisioneira das _____.”



4. Lê a frase representada abaixo e responde à questão.

“E o cântico chorava suavíssimo, violentíssimo, vindo de dentro das ondas, de dentro das cores, de dentro do vento. Ulisses sofria pavorosamente.”

Explica o que o autor quis dizer ao escrever “Ulisses sofria pavorosamente.”

Revisão textual

Depois de conhecer a situação do seu reino Ulisses e os marinheiros fizeram rumo ao Mar das Sereias os marinheiros colocaram cera nos ouvidos para não serem enfeitiçados pelo canto das sereias Ulisses não o fez e pediu para ser amarrado com cordas muito fortes ao mastro principal do barco porque queria ouvir o canto das sereias as sereias imitaram a voz de Penélope e tentaram atrair Ulisses para o fundo do mar mas graças à sua valentia Ulisses conseguiu fazer a travessia do mar sem se deixar enfeitiçar

Correção do resumo

Depois de conhecer a situação do seu reino, Ulisses e os marinheiros rumaram ao Mar das Sereias. Os marinheiros colocaram cera nos ouvidos para não serem enfeitiçados pelo canto das sereias. No entanto, Ulisses não o fez e pediu para ser amarrado com cordas muito fortes ao mastro principal do barco porque queria ouvir o canto das sereias.

As sereias imitaram a voz de Penélope e tentaram atrair Ulisses para o fundo do mar. Mas, graças à sua valentia, Ulisses conseguiu fazer a travessia do mar sem se deixar enfeitiçar.



8º episódio – *Sila e Caribdes e a Ilha de Nausica*

1. Ulisses é lançado pelo mar a uma ilha que não conhece. Como se chama essa ilha? E por quem é habitada?

2. Quando Ulisses recupera a memória e lhes conta as suas aventuras, o que lhe é prometido para conseguir regressar a Ítaca?



3. Lê a frase apresentada abaixo e responde à questão.

“Pela primeira vez ele se viu e se soube realmente SÓ.”

O que é para ti a solidão?

Anexo Z. PowerPoint Ulisses (9.º 10.º episódios)

6.º B

Lições 101ª e 102ª
(centésima primeira e centésima segunda)

6 de fevereiro de 2018

Sumário:

Apresentação oral (aluno 527).
Realização de uma ficha de gramática sobre funções sintáticas.
Continuação do estudo da obra "Ulisses": episódios 9 e 10.
Sequência dos acontecimentos da obra "Ulisses".
Guião de leitura: interpretação de texto e reorganização textual.

6.º C

97ª e 98ª lições
(nonagésima sétima e nonagésima oitava)

2 de fevereiro de 2018

Sumário:

Apresentação oral (aluno 731).
Entrega e correção da ficha de avaliação.
Continuação do estudo da obra "Ulisses": episódios 9 e 10.
Sequência dos acontecimentos da obra "Ulisses".
Guião de leitura: interpretação de texto e reorganização textual

Símbolos
do Guião
de Leitura



Compreensão
literal



Compreensão
crítica



Compreensão
inferencial



Reorganização
da informação



Identificação da
estrutura do
texto



Metacompreensão



Extração de
significado



Momento de
escrita

Não te esqueças de:

- ✓ Ler as instruções com atenção;
- ✓ Verificar os símbolos que correspondem a diferentes dimensões da compreensão leitora;
- ✓ Responder às questões de forma completa.

Boa leitura 😊



9º episódio – Ítaca, o regresso à Pátria

1. Por que razão a deusa Minerva transformou Ulisses em mendigo?

2. Qual era o grande objetivo de Ulisses para acabar com os pretendentes?



5. Como foi que Ulisses conseguiu a vitória?



10º episódio – A Vitória de Ulisses

3. Por que razão queria Ulisses que o seu cão não ladrasse?

4. Como é que Ulisses foi descoberto pela ama Euricleia?



6. Organiza a informação de acordo com a ação da história. Faz corresponder a coluna das *personagens* à coluna dos *acontecimentos*.

Personagens	
a) Argus	<input type="radio"/>
b) Minerva	<input type="radio"/>
c) Telémaco	<input type="radio"/>
d) Ama Euricleia	<input type="radio"/>
e) Penélope	<input type="radio"/>

Acontecimentos
<input type="radio"/> 1) Descobriu de repente num dos joelhos dele uma estranha e profunda cicatriz que só Ulisses tinha, e lhe tinha sido feito há muitos anos por um javali, numa caçada.
<input type="radio"/> 2) Ela ainda não sabia quem era aquele valente que lutava assim por ela, mas pressentia-o.
<input type="radio"/> 3) Ela transforma-o num mendigo roto, velho e triste, em que ninguém reconheceria o valente, belo e manhoso Ulisses.
<input type="radio"/> 4) Recolherá as armas dos pretendentes e seus criados, manhã cedo, sob o pretexto de serem limpas.

Anexo AA. Sequência de episódios da obra Ulisses

“Ulisses vivia numa ilha grega que se chamava Ítaca, muito feliz com sua mulher Penélope e o seu filho ainda pequenino, Telémaco.

Ulisses era o rei dessa pequena ilha.”

“Ora um dia aconteceu que Páris, príncipe troiano, raptou a lindíssima rainha grega Helena e a levou para Tróia. Isto fez com que os troianos e gregos se envolvessem em violenta guerra.”

“E o pior de tudo é que avistaram mesmo no meio do rebanho, sentado num rochedo altíssimo, um ciclope formidável!”

“Este rei quis ajudar Ulisses a encontrar o caminho para Ítaca, e tentou também afastar dele e dos seus marinheiros os naufrágios e as tempestades que tão cruéis são sempre para as gentes do mar.””

“A certa altura tinham avistado uma espécie de palácio no meio da floresta, e junto à porta, de pé, uma lindíssima mulher, ou deusa, ou feiticeira, sorrindo. (...) A deusa serviu aquele licor aos marinheiros e no mesmo instante em que eles o beberam logo esqueceram o seu próprio nome, quem eram, qual a sua pátria, a sua família e o seu papel no mundo...”

“Assim desembarcou Ulisses naquela ilha de desolação onde os Gregos acreditavam que apenas vagueavam as almas dos mortos, as sombras. Passa por entre enormes pedras negras, terras nuas, cinzas ainda quentes, buracos como vulcões adormecidos mas ainda fumegantes.”

“Ulisses parecia um velho. Estava cheio de sangue e de suor. O esforço que fizera contra as cordas com que o tinham amarrada provocara por todo o seu corpo visíveis vergões. A angústia colava-se-lhe à cara.”

“Os marinheiros colocam-no sobre a areia e deixam ao seu lado os presentes que o seu rei lhe oferecera. Cumprida a missão, regressam a Cócira.”

“Ela transforma-o num mendigo roto, velho e triste, em quem ninguém reconheceria o valente, belo e manhoso Ulisses.”

“Ela ainda não sabia quem era aquele valente que lutava assim por ela, mas pressentia-o. Custava-lhe acreditar em tamanha felicidade, tão habituada estava já ao sofrimento e à espera desesperada.”

Anexo AB. PowerPoint *As Viagens de Gulliver*

6.º B

Lições 103ª e 104ª
(centésima terceira e centésima quarta)

9 de fevereiro de 2018

Sumário:

Apresentação oral (aluno 250).

Início do estudo da obra “As viagens de Gulliver: contextualização leitura e análise.

Frase ativa/frase passiva e complemento agente da passiva exercícios.

6.º C

99ª e 100ª lições
(nonagésima nona e centésima)

6 de fevereiro de 2018

Sumário:

Apresentação oral (aluno 222).

Realização de uma ficha de gramática sobre funções sintáticas.

Conclusão do estudo da obra “Ulisses”: Reorganização textual.

Texto de opinião.

6.º C

101ª e 102ª lições

7 de fevereiro de 2018

Sumário:

Apresentação oral (aluno 277).

Entrega e correção da ficha de gramática.

Início do estudo da obra *As Viagens de Gulliver*: “Tolgo fonac!”

Introdução do conteúdo gramatical: frase ativa, frase passiva e complemento agente da passiva.

Símbolos
do Guião
de Leitura



Compreensão
literal



Compreensão
crítica



Compreensão
inferencial



Reorganização
da informação



Identificação da
estrutura do
texto



Metacompreensão



Extração de
significado



Momento de
escrita

Não te esqueças de:

- ✓ Ler as instruções com atenção;
- ✓ Verificar os símbolos que correspondem a diferentes dimensões da compreensão leitora;
- ✓ Responder às questões de forma completa.

Boa leitura 😊

Tolgo fonac!

Autor: Jonathan Swift (1667-1745), escritor, poeta e crítico literário irlandês. Deixou uma vasta obra, na qual se destaca a sua obra-prima *As Viagens de Gulliver*, publicada em 1726.



1. Gulliver estava a sentir uma comichão. O que é que o estava a incomodar?

2. O que foi que os habitantes fizeram a Gulliver?



3. Lê a frase apresentada abaixo e responde à questão.

“Fugiram e emudeceram logo em seguida . Um deles exclamou “Tolgo fonac!” “Tolgo fonac!”(..)”

Explica, por palavras tuas, o que poderá querer dizer “Tolgo fonac!”



4. Gulliver foi atingido pelas flechas. Por que razão?

Anexo AC. PowerPoint *E agora, Robinson?*

6.º B

105ª e 106ª lições

16 de fevereiro de 2018

Sumário:

Apresentação oral (aluno 490).

Início do estudo de um excerto da obra "Robinson Crusóé": "E agora, Robinson?". Análise e textualização.

Realização de exercícios do conteúdo gramatical: frase ativa, frase passiva e complemento agente da passiva.

6.º C

103ª e 104ª lições

9 de fevereiro de 2018









Sumário:

Apresentação oral (aluno 479).

Correção do trabalho para estudo.

Início do estudo de um excerto da obra "Robinson Crusóé": "E agora, Robinson?".

Símbolos
do Guião
de Leitura

			
Compreensão literal	Compreensão crítica	Compreensão inferencial	Reorganização da informação
			
Identificação da estrutura do texto	Metacompreensão	Extração de significado	Momento de escrita

Não te esqueças de:

- ✓ Ler as instruções com atenção;
- ✓ Verificar os símbolos que correspondem a diferentes dimensões da compreensão leitora;
- ✓ Responder às questões de forma completa.

Boa leitura 😊



1. No excerto que acabaste de ler, os acontecimentos são narrados a partir de expressões temporais. Sublinha no texto os marcadores que correspondem às seguintes frases abaixo indicadas e transcreve-os para o quadro.

Ações do texto	Expressões temporais
Rebentou uma terrível tempestade e o barco perdeu o rumo.	
Conseguiram avistar terra.	
Uma enorme onda virou o barco.	
Conseguir saltar e correr para a praia.	
A tempestade tinha passado.	
Conseguir levar tudo para terra em segurança.	
Subiu a um monte para descobrir onde se encontrava.	
Robinson estava numa ilha deserta.	
Construiu uma cabana onde pudesse dormir.	



2. Imagina que ficas perdido sozinho numa ilha. Constrói uma história criativa acerca da tua nova aventura.

Deverás cumprir as seguintes indicações:

- Escolhe cinco objetos que gostarias de ter contigo;
- Vantagens de cada um dos objetos;
- Desvantagem de um objeto que não tenhas selecionado.

Anexo AD. PowerPoint *A vida continua...*

6.º B

107ª e 108ª lições

19 de fevereiro de 2018

Sumário:

Apresentação oral (aluno 111).

Início do estudo de um excerto da obra "Robinson Crusóé": "A vida continua".
Textualização e análise.

Introdução do conteúdo gramatical: condicional.

6.º C

105ª e 106ª lições

16 de fevereiro de 2018

Sumário:

Apresentação oral (aluno 153).

Início do estudo de um excerto da obra "Robinson Crusóé": "A vida continua".
Textualização e análise.

Introdução do conteúdo gramatical: condicional.

Símbolos
do Guião
de Leitura



Compreensão
literal



Compreensão
crítica



Compreensão
inferencial



Reorganização
da informação



Identificação da
estrutura do
texto



Metacompreensão



Extração de
significado



Momento de
escrita

Não te esqueças de:

- ✓ Ler as instruções com atenção;
- ✓ Verificar os símbolos que correspondem a diferentes dimensões da compreensão leitora;
- ✓ Responder às questões de forma completa.

Boa leitura 😊



1. No excerto anterior, ficaste a saber que Robinson estava sozinho numa ilha deserta. Constrói um texto sobre como achas que Robinson organizou a sua vida na ilha.

- O teu texto deve contemplar as seguintes 10 palavras:
- Robinson;
 - Habitantes;
 - Sobreviventes;
 - Animais;
 - Canas;
 - Caverna;
 - Soldão;
 - Navio;
 - Naufrágio;
 - Ilha.



2. Robinson após o naufrágio, conseguiu salvar três animais. Quais foram?
Transcreve do texto a frase que te indica a resposta.



3. Robinson vendo-se sozinho na ilha, teve que começar a organizar a sua vida.

Explica por palavras tuas de que forma Robinson organizou a sua vida em relação a:

- Alimentação;
- Habitação.



4. Explica, por palavras tuas, porque razão o excerto se chama *A vida continua*.

Anexo AE. Ficha de autoverificação *As Viagens de Gulliver*

Lista de autoverificação da leitura

“Tolgo fonac!” – *As viagens de Gulliver* de Jonathan Swif

Nome _____ Data ____/____/____

Antes da leitura

Sim

Não

Reconheço o objetivo da leitura.		
Realizo inferências.		
Através do título consigo antecipar o conteúdo do texto.		

Durante a leitura

Sim

Não

Sublinho expressões que não conheço.		
Tiro notas.		
Crio um mapa mental acerca do que está a ser lido.		
Adivinho o significado de palavras desconhecidas.		
Divido o texto em partes lógicas.		
Realizo inferências.		

Depois da leitura

Confronto as previsões feitas com o conteúdo do texto.		
Compreendo o sentido global do texto.		
Percebo todas as palavras do texto.		
Aprendo vocabulário novo.		
Releio o texto.		
Fico com vontade de saber mais sobre o assunto do texto.		

Anexo AF. Ficha de autoverificação *E agora, Robinson?*

Lista de autoverificação da leitura

“E agora, Robinson?” – *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe

Nome _____ Data ____/____/____

Antes da leitura

Sim

Não

Reconheço o objetivo da leitura.		
Realizo inferências.		
Através do título consigo antecipar o conteúdo do texto.		

Durante a leitura

Sim

Não

Sublinho expressões que não conheço.		
Tiro notas.		
Crio um mapa mental acerca do que está a ser lido.		
Adivinho o significado de palavras desconhecidas.		
Divido o texto em partes lógicas.		
Realizo inferências.		

Depois da leitura

Sim

Não

Confronto as previsões feitas com o conteúdo do texto.		
Compreendo o sentido global do texto.		
Percebo todas as palavras do texto.		
Aprendo vocabulário novo.		
Releio o texto.		
Fico com vontade de saber mais sobre o assunto do texto.		

Anexo AG. Ficha de autoverificação *A vida continua...*

Lista de autoverificação da leitura

“A vida continua” – *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe

Nome _____ Data ____/____/____

Antes da leitura

Sim

Não

Reconheço o objetivo da leitura.		
Realizo inferências.		
Através do título consigo antecipar o conteúdo do texto.		

Durante a leitura

Sim

Não

Sublinho expressões que não conheço.		
Tiro notas.		
Crio um mapa mental acerca do que está a ser lido.		
Adivinho o significado de palavras desconhecidas.		
Divido o texto em partes lógicas.		
Realizo inferências.		

Depois da leitura

Sim

Não

Confronto as previsões feitas com o conteúdo do texto.		
Compreendo o sentido global do texto.		
Percebo todas as palavras do texto.		
Aprendo vocabulário novo.		
Releio o texto.		
Fico com vontade de saber mais sobre o assunto do texto.		

Anexo AH. Grelhas de observação do período de intervenção do 6.ºB

Áreas Curriculares: Português e História e Geografia de Portugal – 6.ºB																		
Objetivo Geral 1. Melhorar as competências de interpretação de textos/fontes e seleção de informação.																		
Número dos alunos/Indicadores de desempenho	25	31	111	141	150	250	403	490	526	527	543	567	573	624	628	671	760	763
1.1. Antecipa o tema mobilizando conhecimentos prévios.																		
1.2. Faz deduções e inferências.	1.2.1. Faz inferências de agente-ação;																	
	1.2.2. Faz inferências de problema-solução;																	
	1.2.3. Faz inferências de lugar e de tempo.																	
1.3. Procura informação.																		
1.4. Recolhe informação.																		
1.5. Seleciona informação.																		
1.6. Organiza a informação com vista à concretização de conhecimento.																		
1.7. Organiza sequencialmente momentos do texto através de imagens.																		
1.8. Descreve momento do texto por ordem.																		
1.9. Descreve personagens a partir do texto.																		

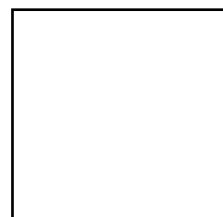
Sim ■ Com dificuldade ■ Não ■ Não observado ■

Anexo AI. Grelhas de observação do período de intervenção do 6.ºC

Áreas Curriculares: Português e História e Geografia de Portugal – 6.ºC																			
Objetivo Geral 1. Melhorar as competências de interpretação de textos/fontes e seleção de informação.																			
Número dos alunos/Indicadores de desempenho	37	124	142	153	179	222	277	284	433	467	479	623	661	714	731	738	762	768	
1.1. Antecipa o tema mobilizando conhecimentos prévios.																			
1.2. Faz deduções e inferências.	1.2.1. Faz inferências de agente-ação;																		
	1.2.2. Faz inferências de problema-solução;																		
	1.2.3. Faz inferências de lugar e de tempo.																		
1.3. Procura informação.																			
1.4. Recolhe informação.																			
1.5. Seleciona informação.																			
1.6. Organiza a informação com vista à concretização de conhecimento.																			
1.7. Organiza sequencialmente momentos do texto através de imagens.																			
1.8. Descreve momento do texto por ordem.																			
1.9. Descreve personagens a partir do texto.																			

Sim ■ Com dificuldade ■ Não ■ Não observado ■

Anexo AJ. Inquérito por questionário no 1.º CEB



**QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO 2.º ANO DO 1.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO**

AS MINHAS LEITURAS

Com este questionário, pretende-se saber quais são os teus Hábitos, Motivação e Envolvimento com a leitura.

Deve ser respondido com a ajuda do professor, de forma honesta, não esquecendo que não há respostas certas ou erradas.

A tua opinião é muito importante!

Escola _____

Data __/__/__

Ano _____ Turma _____

Idade _____

Sexo: Feminino Masculino

Nota a Língua Portuguesa no período anterior _____

Autoconceito do leitor

Lê as seguintes questões com muita atenção e responde, assinalando com um **X** a opção com a qual mais te identificas.

1. Gostas de ler?

Gosto muito Gosto Gosto mais ou menos Não gosto

2. Selecciona com um **X** a opção com a qual mais te identificas.

	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo
Para mim ler serve...			
para me divertir.			
para aprender.			
para ocupar os tempos livres.			
para aumentar o conhecimento.			
para aumentar o vocabulário.			
para ajudar a desenvolver a imaginação.			
para praticar quando os professores pedem.			
para ajudar a melhorar o desempenho na escola.			

Práticas de leitura

3. Quantos livros lêes por mês? (seleciona com um **X** a opção com a qual mais te identificas).

Nenhum 1 a 2 3 a 5 Mais de 5

4. Em que local costumavas realizar as tuas leituras? (seleciona com um **X** a opção com a qual mais te identificas).

Em casa Na biblioteca da escola Na sala de aula

Outro: _____

5. Com quem fazes essas leituras? (seleciona com um **X** a opção com a qual mais te identificas).

Família Amigos Sozinho

Outro: _____

6. Seleciona com um **X** a opção com a qual mais te identificas.

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Fora da escola...				
costumo falar com a minha família sobre os livros que leio.				
costumo ver a minha família a ler.				
Na escola...				
costumo conversar sobre os livros lidos.				
costumo ir à biblioteca.				

Práticas promotoras de leitura

7. Selecciona com um **X** a opção com a qual mais te identificas.

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Quando leio livros...				
costumo fazer um desenho através do título do livro.				
costumo sublinhar o texto.				
costumo fazer um desenho sobre o que li.				
costumo retirar ideias sobre o livro.				

Acerca da leitura

(selecciona com um **X** a opção com a qual mais te identificas).

8. Consideras que a leitura melhora a tua aprendizagem na escola?

Sim Não Porquê? _____

9. Consideras que fazer atividades de leitura na sala de aula, faz-te gostar mais de ler?

Sim Não Porquê? _____

Obrigada pela tua participação!

Questionário adaptado de Mata, L. & Monteiro, V. (2000). *Eu e a Leitura: Questionário de avaliação da Motivação para a leitura*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Anexo AK. Inquérito por questionário no 2.º CEB



**QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO 6.º ANO DO 2.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO**

AS MINHAS LEITURAS

Este questionário destina-se à recolha de dados para a elaboração de um trabalho de investigação sobre Hábitos, Motivação e o Envolvimento com a leitura por parte de alunos a frequentar o 6.º ano do 2.º CEB.

É um questionário anónimo e confidencial. Deve ser respondido individualmente e de forma honesta.

Escola _____ Data __/__/__

Ano _____ Turma _____

Idade _____

Sexo: Feminino Masculino

Nota a Língua Portuguesa no período anterior _____

Autoconceito do leitor

1. Gostas de ler? (selecciona com uma **X** a opção com a qual mais te identificas).

Gosto muito Gosto Gosto mais ou menos Não gosto

2. Assinala com uma **X** em cada frase, o grau de concordância ou discordância.

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
Para mim a leitura serve...					
para me divertir.					
para aprender.					
para ocupar os tempos livres.					
para responder ao pedido dos professores.					
Para mim a leitura...					
aumenta o conhecimento.					
enriquece o vocabulário.					
aumenta a capacidade de compreensão.					
ajuda a melhorar as capacidades de escrita.					
ajuda a desenvolver a imaginação.					
pratica-se quando os professores pedem.					
ajuda a melhorar o desempenho escolar.					

Práticas de leitura

3. Que género de livros lê(s)? (seleciona com uma **X** a opção com a qual mais te identificas).

Contos Policial Aventuras Banda desenhada

Poesia Ficção científica Informativo

Outro: _____

4. Em que local realizas essas leituras? (seleciona com uma **X** a opção com a qual mais te identificas).

Em casa Na biblioteca da escola Na biblioteca Municipal

Outro: _____

5. Com quem fazes essas leituras? (seleciona com uma **X** a opção com a qual mais te identificas).

Família Amigos Sozinho

Outro: _____

6. Selecciona com uma **X** a opção com a qual mais te identificas.

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Fora da escola...					
costumo falar com a minha família sobre os livros que leio.					
costumo ver a minha família a ler.					
costumo dedicar tempo à leitura de livros não escolares.					
Na escola...					
costumo conversar sobre os livros lidos.					
costumo ler livros com os meus colegas.					
costumo falar sobre autores de livros.					
costumo ir à biblioteca.					
costumo requisitar livros na biblioteca.					

Práticas promotoras de leitura

7. Selecciona com uma **X** a opção com a qual mais te identificas

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Quando leio...					
costumo sublinhar o texto.					
costumo tirar notas.					
costumo antecipar o conteúdo através do título.					
costumo fazer um desenho acerca do que li.					
costumo retirar conclusões.					
costumo fazer uma síntese do que li.					

Acerca da leitura...

(seleciona com uma **X** a opção com a qual mais te identificas).

8. Consideras que a leitura melhora a tua aprendizagem escolar?

Sim Não

Porquê? _____

9. Consideras que poderias ter melhor desempenho se leses mais?

Sim Não

Porquê? _____

10. Consideras que dinamizar atividades de leitura na sala de aula promove o gosto pela leitura?

Sim Não

Porquê? _____

Obrigada pela tua colaboração!

Questionário adaptado de Mata, L. & Monteiro, V. (2000). *Eu e a Leitura: Questionário de avaliação da Motivação para a leitura*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Anexo AL. Estatísticas de amostras emparelhadas no 2.º ano do 1.º CEB

Estatísticas de amostras emparelhadas

		Média	N	Desvio padrão	Erro padrão da média
Par 1	Gostas de ler?	1,58	24	,776	,158
	Gostas de ler?_depois	1,4583	24	,83297	,17003
Par 2	para me divertir.	2,38	24	,824	,168
	para me divertir._depois	2,6667	24	,63702	,13003
Par 3	para aprender.	2,83	24	,482	,098
	para aprender._depois	2,9167	24	,40825	,08333
Par 4	para ocupar os tempos livres.	2,71	24	,550	,112
	para ocupar os tempos livres._depois	2,5000	24	,72232	,14744
Par 5	para aumentar o conhecimento.	2,75	24	,608	,124
	para aumentar o conhecimento._depois	2,9583	24	,20412	,04167
Par 6	para aumentar o vocabulário.	2,63	24	,711	,145
	para aumentar o vocabulário._depois	2,7917	24	,41485	,08468
Par 7	para ajudar a desenvolver a imaginação.	2,83	24	,482	,098
	para ajudar a desenvolver a imaginação._depois	2,7500	24	,60792	,12409
Par 8	para praticar quando os professores pedem.	2,71	24	,690	,141
	para praticar quando os professores pedem._depois	2,6667	24	,63702	,13003
Par 9	para ajudar a melhorar o desempenho na escola.	2,83	24	,482	,098
	para ajudar a melhorar o desempenho na escola._depois	2,8750	24	,61237	,12500

Par 10	Quantos livros lêes por mês?	2,75	24	1,225	,250
	Quantos livros lêes por mês?_depois	3,1250	24	,89988	,18369
Par 11	Em que local costuma realizar as tuas leituras?	1,63	24	,875	,179
	Em que local costuma realizar as tuas leituras?_depois	1,8333	24	1,12932	,23052
Par 12	Com quem fazes essas leituras?	2,04	24	,908	,185
	Com quem fazes essas leituras?_depois	2,3333	24	1,04950	,21423
	costumo falar com a minha família sobre os livros que leio.	2,38	24	1,135	,232
Par 13	costumo falar com a minha família sobre os livros que leio._depois	2,6250	24	1,24455	,25404
Par 14	costumo ver a minha família a ler.	3,04	24	,955	,195
	costumo ver a minha família a ler._depois	3,2083	24	,72106	,14719
Par 15	costumo conversar sobre os livros lidos.	2,58	24	1,139	,232
	costumo conversar sobre os livros lidos._depois	2,7500	24	,98907	,20189
Par 16	costumo ir à biblioteca.	3,00	24	,885	,181
	costumo ir à biblioteca._depois	3,0417	24	,90790	,18532
Par 17	costumo fazer um desenho através do título do livro.	3,38	24	1,013	,207
	costumo fazer um desenho através do título do livro._depois	2,0000	24	,88465	,18058
Par 18	costumo sublinhar o texto.	2,71	24	1,301	,266
	costumo sublinhar o texto._depois	1,5833	24	,58359	,11913
Par 19	costumo fazer um desenho sobre o que li.	3,17	24	1,007	,206
	costumo fazer um desenho sobre o que li._depois	1,8333	24	,86811	,17720
Par 20	costumo retirar ideias sobre o livro.	2,79	24	1,103	,225
	costumo retirar ideias sobre o livro._depois	1,7917	24	,83297	,17003
Par 21	Consideras que a leitura melhora a tua aprendizagem na escola?	1,08	24	,282	,058

Par 22	Consideras que a leitura melhora a tua aprendizagem na escola?_depois	1,0833	24	,28233	,05763
	Consideras que fazer atividades de leitura na sala de aula, faz-te gostar mais de ler?	1,21	24	,415	,085
	Consideras que fazer atividades de leitura na sala de aula, faz-te gostar mais de ler?_depois	1,2083	24	,41485	,08468

Anexo AM. Correlações de amostras emparelhadas no 2.º ano do 1.º CEB

Correlações de amostras emparelhadas

		N	Correlação	Sig.
Par 1	Gostas de ler? & Gostas de ler?_depois	24	-,028	,897
Par 2	para me divertir. & para me divertir._depois	24	-,248	,242
Par 3	para aprender. & para aprender._depois	24	-,074	,732
Par 4	para ocupar os tempos livres. & para ocupar os tempos livres._depois	24	-,164	,443
Par 5	para aumentar o conhecimento. & para aumentar o conhecimento._depois	24	,613	,001
Par 6	para aumentar o vocabulário. & para aumentar o vocabulário._depois	24	,018	,932
Par 7	para ajudar a desenvolver a imaginação. & para ajudar a desenvolver a imaginação._depois	24	,149	,489
Par 8	para praticar quando os professores pedem. & para praticar quando os professores pedem._depois	24	-,231	,278
Par 9	para ajudar a melhorar o desempenho na escola. & para ajudar a melhorar o desempenho na escola._depois	24	-,074	,732
Par 10	Quantos livros lêes por mês? & Quantos livros lêes por mês?_depois	24	-,168	,434
Par 11	Em que local costuma realizar as tuas leituras? & Em que local costuma realizar as tuas leituras?_depois	24	,286	,176
Par 12	Com quem fazes essas leituras? & Com quem fazes essas leituras?_depois	24	,030	,888
Par 13	costumo falar com a minha família sobre os livros que leio. & costumo falar com a minha família sobre os livros que leio._depois	24	,042	,844
Par 14	costumo ver a minha família a ler. & costumo ver a minha família a ler._depois	24	,240	,260
Par 15	costumo conversar sobre os livros lidos. & costumo conversar sobre os livros lidos._depois	24	-,096	,654

Par 16	costumo ir à biblioteca. & costumo ir à biblioteca._depois	24	-,433	,035
Par 17	costumo fazer um desenho através do título do livro. & costumo fazer um desenho através do título do livro._depois	24	-,194	,044
Par 18	costumo sublinhar o texto. & costumo sublinhar o texto._depois	24	-,224	,042
Par 19	costumo fazer um desenho sobre o que li. & costumo fazer um desenho sobre o que li._depois	24	-,017	,039
Par 20	costumo retirar ideias sobre o livro. & costumo retirar ideias sobre o livro._depois	24	,093	,167
Par 21	Consideras que a leitura melhora a tua aprendizagem na escola? & Consideras que a leitura melhora a tua aprendizagem na escola?_depois	24	-,091	,673
Par 22	Consideras que fazer atividades de leitura na sala de aula, faz-te gostar mais de ler? & Consideras que fazer atividades de leitura na sala de aula, faz-te gostar mais de ler?_depois	24	-,263	,214

Anexo AN. Análise questões abertas do 2.º ano

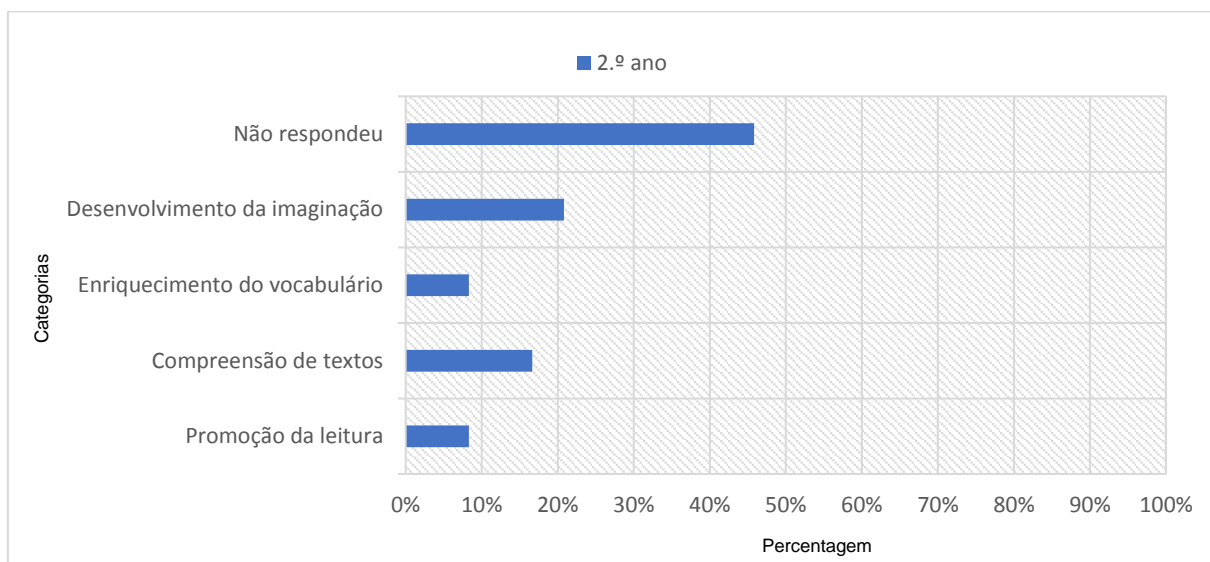


Figura 7. Distribuição em percentagem das respostas dos alunos do 1.º CEB na percepção sobre a influência da leitura na melhoria da aprendizagem escolar (antes da observação). Fonte: da autora

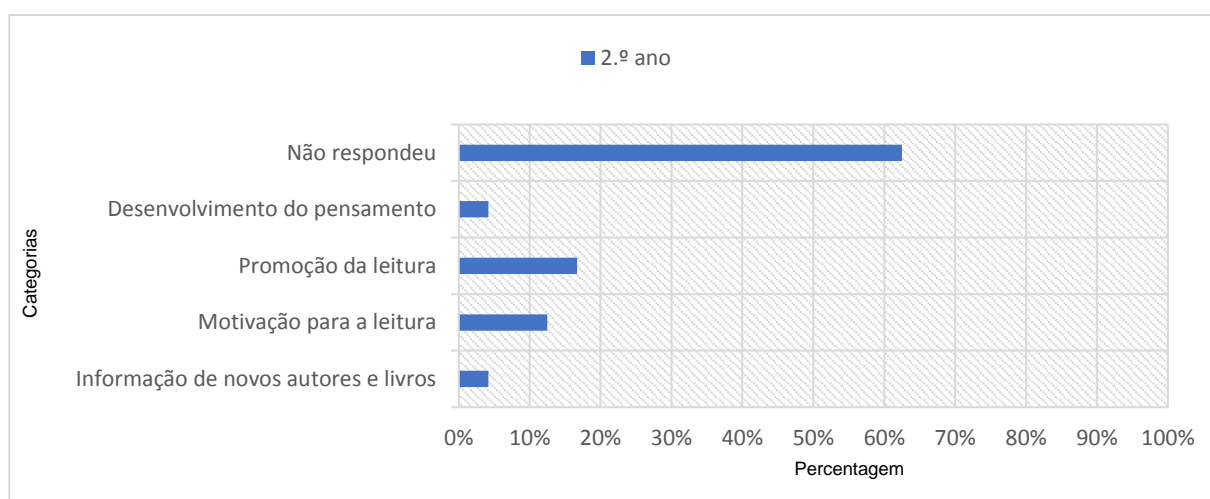


Figura 8. Distribuição em percentagem das respostas dos alunos do 1.º CEB na percepção da dinamização de atividades de leitura como contributo para a promoção do gosto da mesma (antes da observação). Fonte: da autora

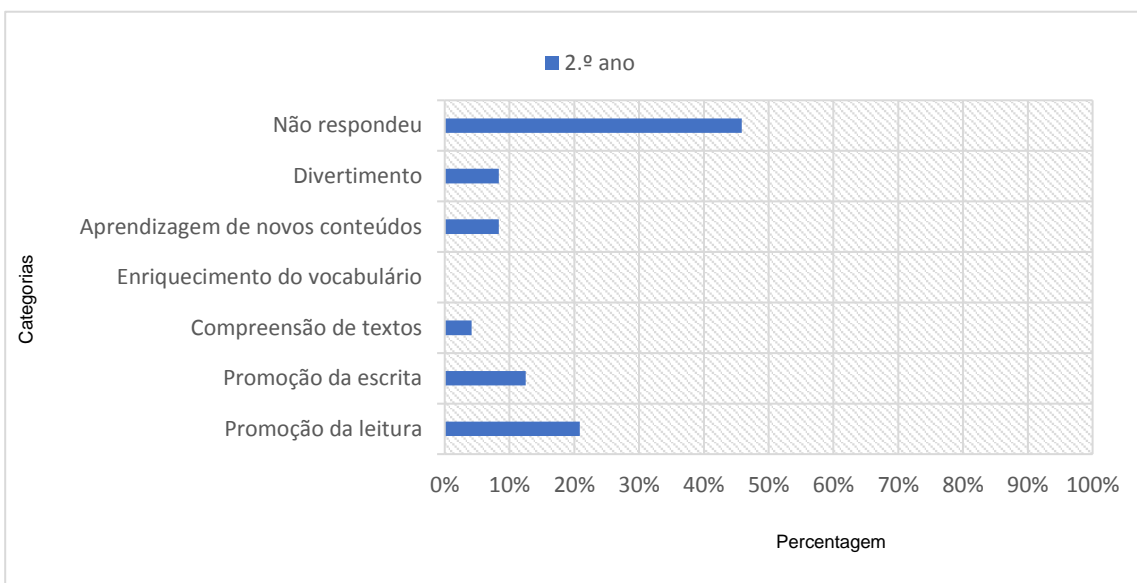


Figura 9. Distribuição em percentagem das respostas dos alunos do 1.º CEB na perceção sobre a influência da leitura na melhoria da aprendizagem escolar (depois da intervenção). Fonte: da autora

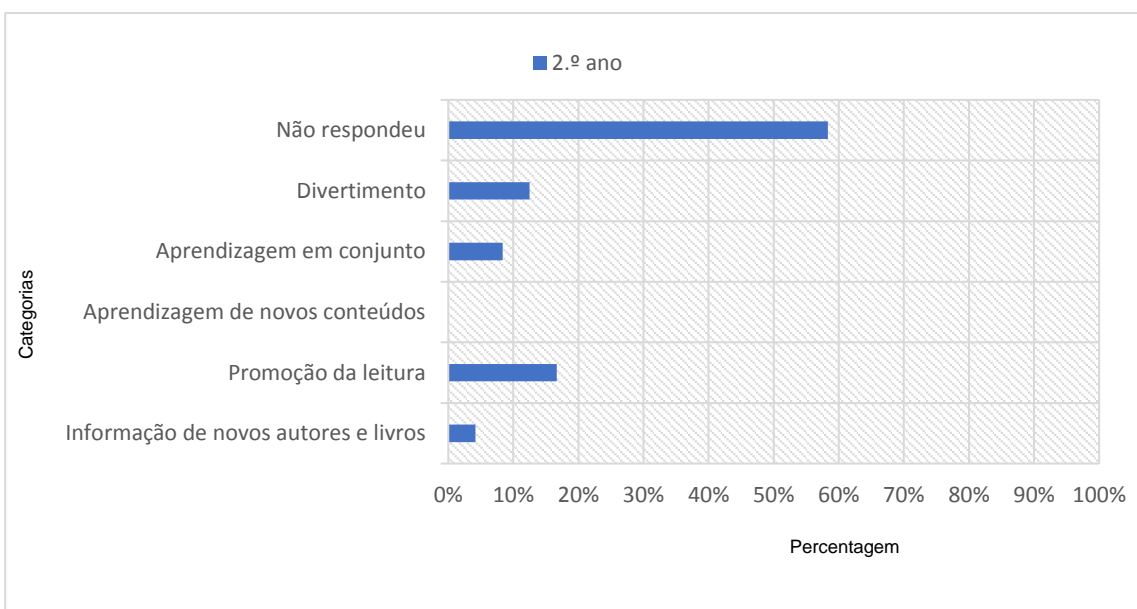


Figura 10. Distribuição em percentagem das respostas dos alunos do 1.º CEB na perceção da dinamização de atividades de leitura como contributo para a promoção do gosto da mesma (depois da intervenção). Fonte: da autora

Anexo AO. Estatísticas de amostras emparelhadas (6.ºB)

Estatísticas de amostras emparelhadas

	Média	N	Desvio padrão	Erro padrão da média	
Par 1	Gostas de ler?	2,22	18	,732	,173
	Gostas de ler? (depois)	2,56	18	,984	,232
Par 2	para me divertir.	3,72	18	,752	,177
	para me divertir. (depois)	3,83	18	,985	,232
Par 3	para aprender.	4,39	18	,608	,143
	para aprender. (depois)	4,50	18	,707	,167
Par 4	para ocupar os tempos livres.	3,67	18	,970	,229
	para ocupar os tempos livres. (depois)	3,61	18	,979	,231
Par 5	para responder ao pedido dos professores.	3,33	18	,767	,181
	para responder ao pedido dos professores. (depois)	3,72	18	1,074	,253
Par 6	aumenta o conhecimento.	4,56	18	,705	,166
	aumenta o conhecimento. (depois)	4,56	18	,784	,185
Par 7	enriquece o vocabulário.	4,78	18	,428	,101
	enriquece o vocabulário. (depois)	4,50	18	,707	,167
Par 8	aumenta a capacidade de compreensão.	4,39	18	,778	,183
	aumenta a capacidade de compreensão. (depois)	4,33	18	,594	,140
Par 9	ajuda a melhorar as capacidades de escrita.	4,28	18	,752	,177
	ajuda a melhorar as capacidades de escrita. (depois)	4,11	18	,900	,212

Par	ajuda a desenvolver a imaginação.	4,61	18	,698	,164
10	ajuda a desenvolver a imaginação. (depois)	4,61	18	,778	,183
Par	pratica-se quando os professores pedem.	3,67	18	,840	,198
11	pratica-se quando os professores pedem. (depois)	3,72	18	1,227	,289
Par	ajuda a melhorar o desempenho escolar.	3,89	18	1,023	,241
12	ajuda a melhorar o desempenho escolar. (depois)	3,83	18	,985	,232
Par	Que género de livros lê?	3,00	18	,970	,229
13	Que género de livros lê? (depois)	2,61	18	,850	,200
Par	Em que local realizas essas leituras?	1,22	18	,647	,152
14	Em que local realizas essas leituras? (depois)	1,11	18	,471	,111
Par	Com quem fazes essas leituras?	2,56	18	,784	,185
15	Com quem fazes essas leituras? (depois)	2,78	18	,548	,129
Par	costumo falar com a minha família sobre os livros que leio.	2,61	18	1,037	,244
16	costumo falar com a minha família sobre os livros que leio. (depois)	2,83	18	1,200	,283
Par	costumo ver a minha família a ler.	2,83	18	1,150	,271
17	costumo ver a minha família a ler. (depois)	2,72	18	,895	,211
Par	costumo dedicar tempo à leitura de livros não escolares.	2,50	18	1,098	,259
18	costumo dedicar tempo à leitura de livros não escolares. (depois)	4,39	18	7,220	1,702

Par	costumo conversar sobre os livros lidos.	3,61	18	,850	,200
19	costumo conversar sobre os livros lidos. (depois)	4,11	18	,758	,179
Par	costumo ler livros com os meus colegas.	3,89	18	,832	,196
20	costumo ler livros com os meus colegas. (depois)	3,83	18	1,339	,316
Par	costumo falar sobre autores de livros.	4,06	18	,873	,206
21	costumo falar sobre autores de livros. (depois)	3,83	18	1,098	,259
Par	costumo ir à biblioteca.	4,00	18	1,138	,268
22	costumo ir à biblioteca. (depois)	3,67	18	,970	,229
Par	costumo requisitar livros na biblioteca.	4,22	18	1,166	,275
23	costumo requisitar livros na biblioteca. (depois)	4,39	18	,979	,231
Par	costumo sublinhar o texto.	3,83	18	1,098	,259
24	costumo sublinhar o texto. (depois)	3,67	18	1,188	,280
Par	costumo tirar notas.	3,44	18	1,338	,315
25	costumo tirar notas. (depois)	3,44	18	1,338	,315
Par	costumo antecipar o conteúdo através do título.	2,89	18	1,231	,290
26	costumo antecipar o conteúdo através do título. (depois)	3,00	18	1,188	,280
Par	costumo fazer um desenho acerca do que li.	3,56	18	,984	,232
27	costumo fazer um desenho acerca do que li. (depois)	3,61	18	1,290	,304
Par	costumo retirar conclusões.	2,83	18	1,295	,305
28	costumo retirar conclusões. (depois)	2,44	18	1,504	,354
Par	costumo fazer uma síntese do que li.	3,33	18	1,328	,313
29	costumo fazer uma síntese do que li. (depois)	3,11	18	1,410	,332

Par	Consideras que a leitura melhora a tua aprendizagem escolar?	1,00	18	,000	,000
30	Consideras que a leitura melhora a tua aprendizagem escolar? (depois)	1,11	18	,323	,076
Par	Consideras que poderias ter melhor desempenho se lessees mais?	1,11	18	,323	,076
31	Consideras que poderias ter melhor desempenho se lessees mais? (depois)	1,11	18	,323	,076
Par	Consideras que dinamizar atividades de leitura na sala de aula promove o gosto pela leitura?	1,17	18	,383	,090
32	Consideras que dinamizar atividades de leitura na sala de aula promove o gosto pela leitura? (depois)	1,33	18	,485	,114

Anexo AP. Correlações de amostras emparelhadas (6.ºB)

Correlações de amostras emparelhadas		N	Correlação	Sig.
Par 1	Gostas de ler? & Gostas de ler? (depois)	18	,635	,005
Par 2	para me divertir. & para me divertir. (depois)	18	,490	,039
Par 3	para aprender. & para aprender. (depois)	18	,616	,006
Par 4	para ocupar os tempos livres. & para ocupar os tempos livres. (depois)	18	,661	,003
Par 5	para responder ao pedido dos professores. & para responder ao pedido dos professores. (depois)	18	,262	,294
Par 6	aumenta o conhecimento. & aumenta o conhecimento. (depois)	18	,793	,000

Par 7	enriquece o vocabulário. & enriquece o vocabulário. (depois)	18	,778	,000
Par 8	aumenta a capacidade de compreensão. & aumenta a capacidade de compreensão. (depois)	18	,340	,168
Par 9	ajuda a melhorar as capacidades de escrita. & ajuda a melhorar as capacidades de escrita. (depois)	18	,560	,016
Par 10	ajuda a desenvolver a imaginação. & ajuda a desenvolver a imaginação. (depois)	18	-,078	,757
Par 11	pratica-se quando os professores pedem. & pratica-se quando os professores pedem. (depois)	18	,418	,084
Par 12	ajuda a melhorar o desempenho escolar. & ajuda a melhorar o desempenho escolar. (depois)	18	,681	,002

Par 13	Que género de livros lê? & Que género de livros lê? (depois)	18	,143	,572
Par 14	Em que local realizas essas leituras? & Em que local realizas essas leituras? (depois)	18	,686	,002
Par 15	Com quem fazes essas leituras? & Com quem fazes essas leituras? (depois)	18	-,106	,674
Par 16	costumo falar com a minha família sobre os livros que leio. & costumo falar com a minha família sobre os livros que leio. (depois)	18	,559	,016
Par 17	costumo ver a minha família a ler. & costumo ver a minha família a ler. (depois)	18	,410	,091
Par 18	costumo dedicar tempo à leitura de livros não escolares. & costumo dedicar tempo à leitura de livros não escolares. (depois)	18	,197	,434

Par 19	costumo conversar sobre os livros lidos. & costume conversar sobre os livros lidos. (depois)	18	-,020	,936
Par 20	costumo ler livros com os meus colegas. & costume ler livros com os meus colegas. (depois)	18	,299	,228
Par 21	costumo falar sobre autores de livros. & costume falar sobre autores de livros. (depois)	18	,133	,599
Par 22	costumo ir à biblioteca. & costume ir à biblioteca. (depois)	18	,426	,078
Par 23	costumo requisitar livros na biblioteca. & costume requisitar livros na biblioteca. (depois)	18	,332	,178
Par 24	costumo sublinhar o texto. & costume sublinhar o texto. (depois)	18	,496	,036
Par 25	costumo tirar notas. & costume tirar notas. (depois)	18	,672	,002

Par 26	costumo antecipar o conteúdo através do título. & costumo antecipar o conteúdo através do título. (depois)	18	,523	,026
Par 27	costumo fazer um desenho acerca do que li. & costumo fazer um desenho acerca do que li. (depois)	18	,459	,056
Par 28	costumo retirar conclusões. & costumo retirar conclusões. (depois)	18	,554	,017
Par 29	costumo fazer uma síntese do que li. & costumo fazer uma síntese do que li. (depois)	18	,482	,043
Par 30	Consideras que a leitura melhora a tua aprendizagem escolar? & Consideras que a leitura melhora a tua aprendizagem escolar? (depois)	18	.	.

Par 31	Consideras que poderias ter melhor desempenho se lesse mais? & Consideras que poderias ter melhor desempenho se lesse mais? (depois)	18	,438	,069
Par 32	Consideras que dinamizar atividades de leitura na sala de aula promove o gosto pela leitura? & Consideras que dinamizar atividades de leitura na sala de aula promove o gosto pela leitura? (depois)	18	,632	,005

Anexo AQ. Estatísticas de amostras emparelhadas (6.ºC)

Estatísticas de amostras emparelhadas

		Média	N	Desvio padrão	Erro padrão da média
Par 1	Gostas de ler?	2,11	18	1,023	,241
	Gostas de ler? (depois)	2,06	18	,873	,206
Par 2	para me divertir.	3,78	18	,808	,191
	para me divertir. (depois)	3,39	18	1,335	,315
Par 3	para aprender.	4,44	18	,856	,202
	para aprender. (depois)	4,39	18	,850	,200
Par 4	para ocupar os tempos livres.	3,78	18	,943	,222
	para ocupar os tempos livres. (depois)	3,72	18	1,447	,341
Par 5	para responder ao pedido dos professores.	2,67	18	,970	,229
	para responder ao pedido dos professores. (depois)	2,83	18	1,295	,305
Par 6	aumenta o conhecimento.	4,61	18	,979	,231
	aumenta o conhecimento. (depois)	4,17	18	1,098	,259
Par 7	enriquece o vocabulário.	4,67	18	,970	,229
	enriquece o vocabulário. (depois)	4,56	18	,784	,185
Par 8	aumenta a capacidade de compreensão.	4,17	18	1,295	,305
	aumenta a capacidade de compreensão. (depois)	3,83	18	1,249	,294
Par 9	ajuda a melhorar as capacidades de escrita.	4,17	18	1,295	,305
	ajuda a melhorar as capacidades de escrita. (depois)	3,83	18	1,339	,316

Par 10	ajuda a desenvolver a imaginação.	4,17	18	1,339	,316
	ajuda a desenvolver a imaginação. (depois)	4,33	18	1,138	,268
Par 11	pratica-se quando os professores pedem.	2,39	18	,916	,216
	pratica-se quando os professores pedem. (depois)	2,22	18	1,003	,236
Par 12	ajuda a melhorar o desempenho escolar.	3,72	18	1,127	,266
	ajuda a melhorar o desempenho escolar. (depois)	3,44	18	1,423	,336
Par 13	Que género de livros lê?	4,17	18	2,229	,525
	Que género de livros lê? (depois)	4,11	18	1,997	,471
Par 14	Em que local realizas essas leituras?	1,17	18	,707	,167
	Em que local realizas essas leituras? (depois)	1,83	18	1,383	,326
Par 15	Com quem fazes essas leituras?	2,72	18	,669	,158
	Com quem fazes essas leituras? (depois)	2,94	18	,539	,127
Par 16	costumo falar com a minha família sobre os livros que leio.	2,72	18	1,127	,266
	costumo falar com a minha família sobre os livros que leio. (depois)	2,94	18	1,349	,318
Par 17	costumo ver a minha família a ler.	3,44	18	,922	,217
	costumo ver a minha família a ler. (depois)	2,83	18	1,295	,305
Par 18	costumo dedicar tempo à leitura de livros não escolares.	2,94	18	1,259	,297
	costumo dedicar tempo à leitura de livros não escolares. (depois)	2,67	18	1,328	,313
Par 19	costumo conversar sobre os livros lidos.	3,22	18	1,114	,263
	costumo conversar sobre os livros lidos. (depois)	2,94	18	1,349	,318
Par 20	costumo ler livros com os meus colegas.	4,11	18	,832	,196
	costumo ler livros com os meus colegas. (depois)	4,00	18	1,029	,243
Par 21	costumo falar sobre autores de livros.	3,72	18	1,074	,253
	costumo falar sobre autores de livros. (depois)	3,94	18	,998	,235
Par 22	costumo ir à biblioteca.	4,11	18	,832	,196

	costumo ir à biblioteca. (depois)	4,17	18	1,043	,246
Par 23	costumo requisitar livros na biblioteca.	4,33	18	1,029	,243
	costumo requisitar livros na biblioteca. (depois)	4,17	18	1,043	,246
Par 24	costumo sublinhar o texto.	4,06	18	1,162	,274
	costumo sublinhar o texto. (depois)	3,67	18	1,414	,333
Par 25	costumo tirar notas.	3,67	18	1,372	,323
	costumo tirar notas. (depois)	4,06	18	1,110	,262
Par 26	costumo antecipar o conteúdo através do título.	3,17	18	1,465	,345
	costumo antecipar o conteúdo através do título. (depois)	2,11	18	1,278	,301
Par 27	costumo fazer um desenho acerca do que li.	3,56	18	1,294	,305
	costumo fazer um desenho acerca do que li. (depois)	3,39	18	1,539	,363
Par 28	costumo retirar conclusões.	2,83	18	1,654	,390
	costumo retirar conclusões. (depois)	2,67	18	1,455	,343
Par 29	costumo fazer uma síntese do que li.	3,39	18	1,290	,304
	costumo fazer uma síntese do que li. (depois)	3,28	18	1,406	,331
Par 30	Consideras que a leitura melhora a tua aprendizagem escolar?	1,06	18	,236	,056
	Consideras que a leitura melhora a tua aprendizagem escolar? (depois)	1,11	18	,323	,076
Par 31	Consideras que poderias ter melhor desempenho se leses mais?	1,22	18	,428	,101
	Consideras que poderias ter melhor desempenho se leses mais? (depois)	1,17	18	,383	,090
Par 32	Consideras que dinamizar atividades de leitura na sala de aula promove o gosto pela leitura?	1,17 ^a	18	,383	,090
	Consideras que dinamizar atividades de leitura na sala de aula promove o gosto pela leitura? (depois)	1,17 ^a	18	,383	,090

Anexo AR. Correlações de amostras emparelhadas (6.ºC)

		N	Correlação	Sig.
Par 1	Gostas de ler? & Gostas de ler? (depois)	18	,784	,000
Par 2	para me divertir. & para me divertir. (depois)	18	,903	,000
Par 3	para aprender. & para aprender. (depois)	18	,315	,204
Par 4	para ocupar os tempos livres. & para ocupar os tempos livres. (depois)	18	,599	,009
Par 5	para responder ao pedido dos professores. & para responder ao pedido dos professores. (depois)	18	,234	,350
Par 6	aumenta o conhecimento. & aumenta o conhecimento. (depois)	18	,173	,492
Par 7	enriquece o vocabulário. & enriquece o vocabulário. (depois)	18	-,052	,839
Par 8	aumenta a capacidade de compreensão. & aumenta a capacidade de compreensão. (depois)	18	,418	,084
Par 9	ajuda a melhorar as capacidades de escrita. & ajuda a melhorar as capacidades de escrita. (depois)	18	,560	,016
Par 10	ajuda a desenvolver a imaginação. & ajuda a desenvolver a imaginação. (depois)	18	-,154	,541
Par 11	pratica-se quando os professores pedem. & pratica-se quando os professores pedem. (depois)	18	,028	,911
Par 12	ajuda a melhorar o desempenho escolar. & ajuda a melhorar o desempenho escolar. (depois)	18	,338	,170
Par 13	Que género de livros lê? & Que género de livros lê? (depois)	18	,300	,227
Par 14	Em que local realizas essas leituras? & Em que local realizas essas leituras? (depois)	18	,391	,109
Par 15	Com quem fazes essas leituras? & Com quem fazes essas leituras? (depois)	18	,607	,008
Par 16	costumo falar com a minha família sobre os livros que leio. & costumo falar com a minha família sobre os livros que leio. (depois)	18	,299	,229

Par 17	costumo ver a minha família a ler. & costumo ver a minha família a ler. (depois)	18	,805	,000
Par 18	costumo dedicar tempo à leitura de livros não escolares. & costumo dedicar tempo à leitura de livros não escolares. (depois)	18	,692	,001
Par 19	costumo conversar sobre os livros lidos. & costumo conversar sobre os livros lidos. (depois)	18	,674	,002
Par 20	costumo ler livros com os meus colegas. & costumo ler livros com os meus colegas. (depois)	18	,137	,587
Par 21	costumo falar sobre autores de livros. & costumo falar sobre autores de livros. (depois)	18	,424	,080
Par 22	costumo ir à biblioteca. & costumo ir à biblioteca. (depois)	18	,519	,027
Par 23	costumo requisitar livros na biblioteca. & costumo requisitar livros na biblioteca. (depois)	18	,493	,038
Par 24	costumo sublinhar o texto. & costumo sublinhar o texto. (depois)	18	,656	,003
Par 25	costumo tirar notas. & costumo tirar notas. (depois)	18	,322	,193
Par 26	costumo antecipar o conteúdo através do título. & costumo antecipar o conteúdo através do título. (depois)	18	,492	,038
Par 27	costumo fazer um desenho acerca do que li. & costumo fazer um desenho acerca do que li. (depois)	18	,033	,897
Par 28	costumo retirar conclusões. & costumo retirar conclusões. (depois)	18	,513	,029
Par 29	costumo fazer uma síntese do que li. & costumo fazer uma síntese do que li. (depois)	18	,618	,006
Par 30	Consideras que a leitura melhora a tua aprendizagem escolar? & Consideras que a leitura melhora a tua aprendizagem escolar? (depois)	18	,686	,002
Par 31	Consideras que poderias ter melhor desempenho se lesses mais? & Consideras que poderias ter melhor desempenho se lesses mais? (depois)	18	,478	,045

Anexo AS. Análise questões abertas 2.º CEB

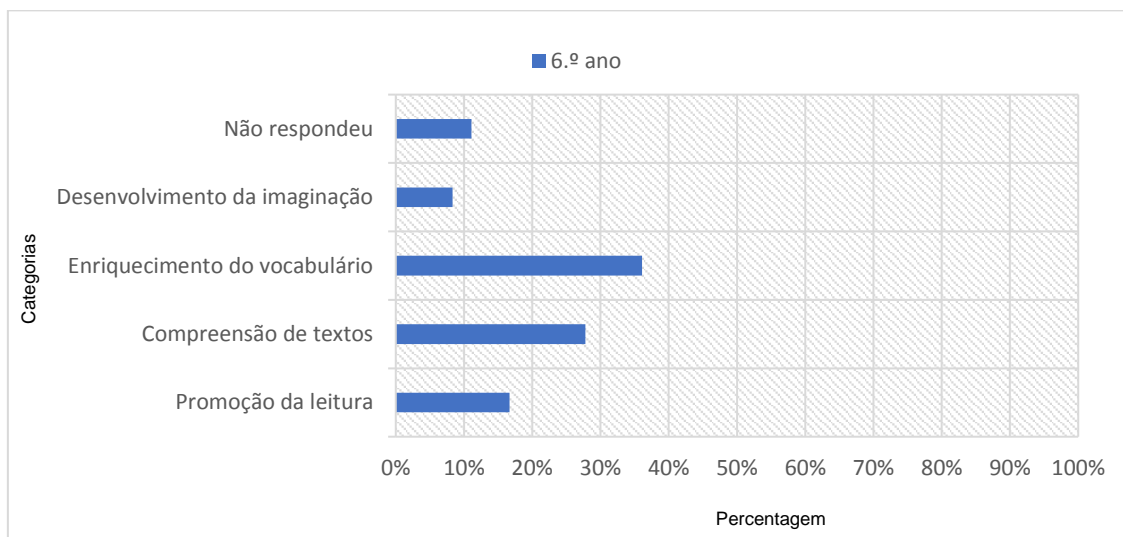


Figura 11. Distribuição em percentagem das respostas dos alunos do 2.º CEB na percepção sobre a influência da leitura na melhoria da aprendizagem escolar (antes da observação). Fonte: da autora

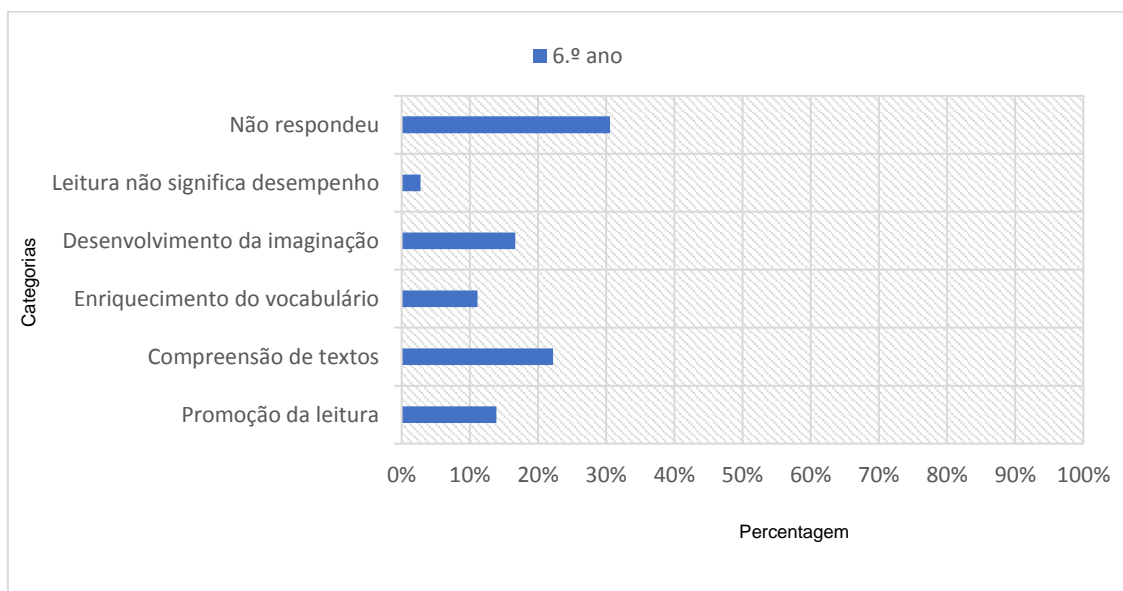


Figura 12. Distribuição em percentagem da resposta dos alunos do 2.º CEB na percepção sobre a melhoria do desempenho escolar com base numa maior frequência de leitura (antes da observação). Fonte: da autora

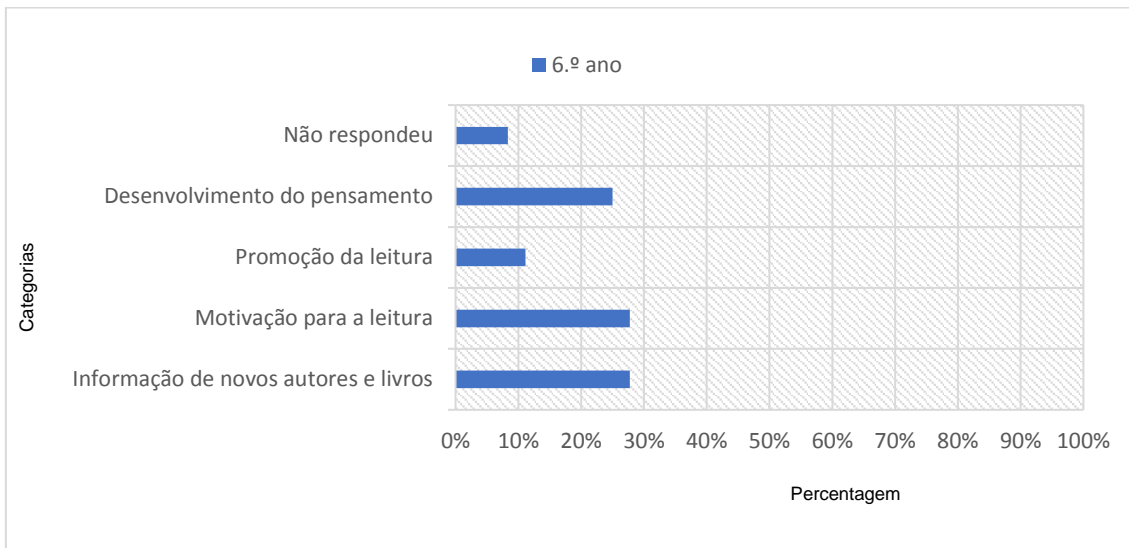


Figura 13. Distribuição em percentagem das respostas dos alunos do 2.º CEB na percepção da dinamização de atividades de leitura como contributo para a promoção do gosto da mesma (antes da observação). Fonte: da autora

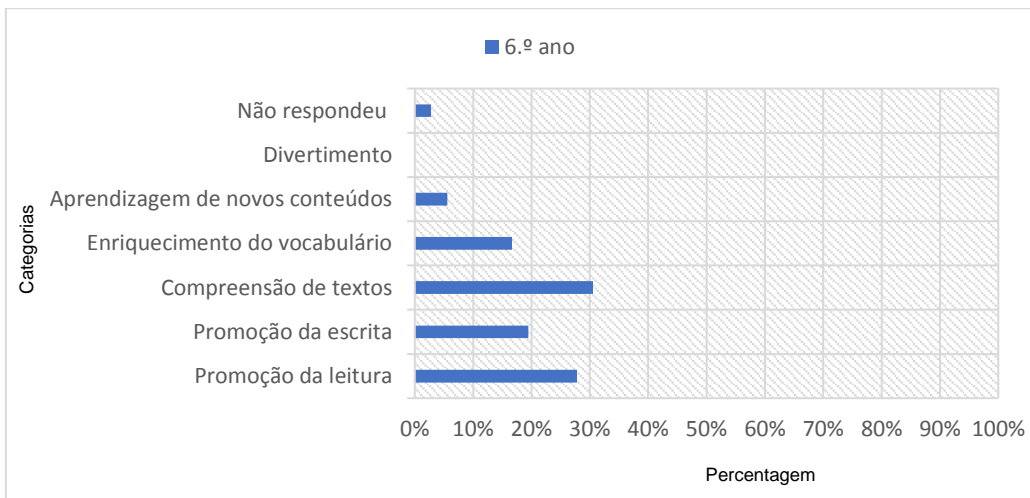


Figura 14. Distribuição em percentagem das respostas dos alunos do 2.º CEB na percepção sobre a influência da leitura na melhoria da aprendizagem escolar (depois da intervenção). Fonte: da autora

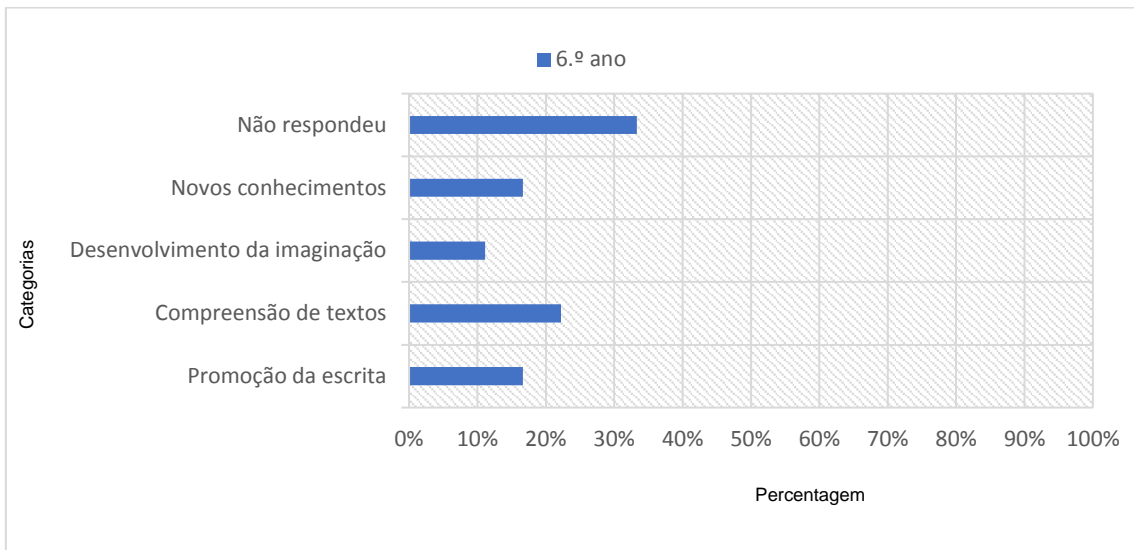


Figura 15. Distribuição em percentagem da resposta dos alunos do 2.º CEB na percepção sobre a melhoria do desempenho escolar com base numa maior frequência de leitura (depois da intervenção). Fonte: da autora

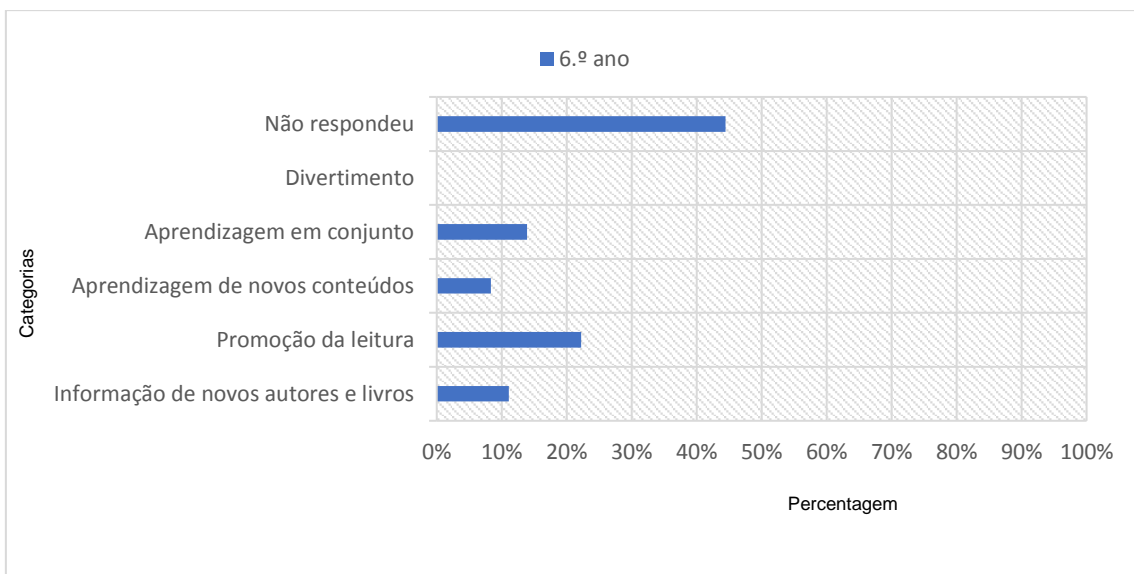


Figura 16. Distribuição em percentagem das respostas dos alunos do 2.º CEB na percepção da dinamização de atividades de leitura como contributo para a promoção do gosto da mesma (depois da intervenção). Fonte: da autora

Anexo AT. Análise da ficha de autoverificação *As Viagens de Gulliver*

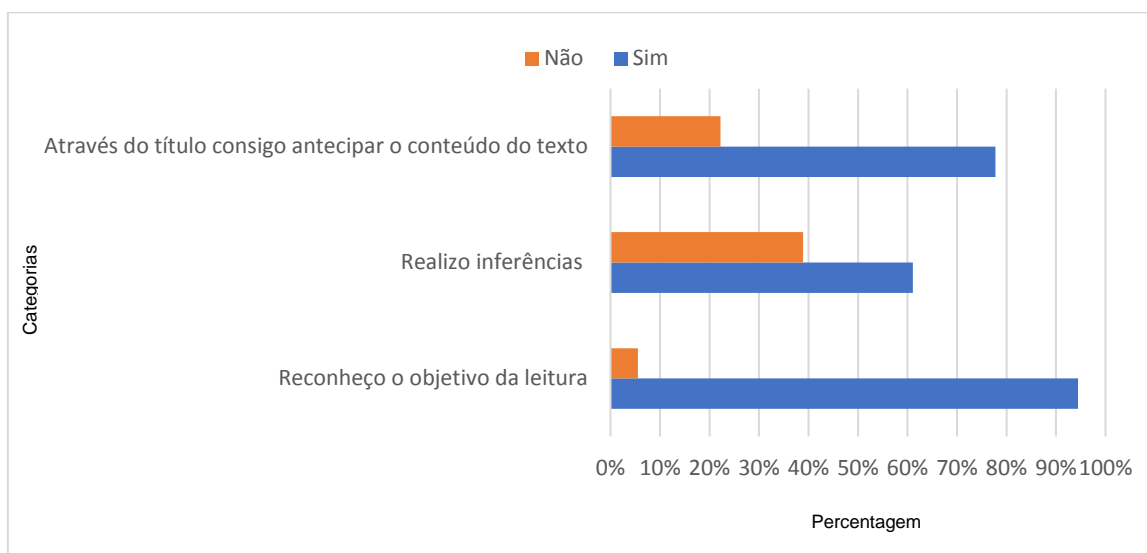


Figura 17. Distribuição dos alunos do 2.º CEB na utilização de estratégias antes da leitura da obra literária *As viagens de Gulliver*. Fonte: da autora

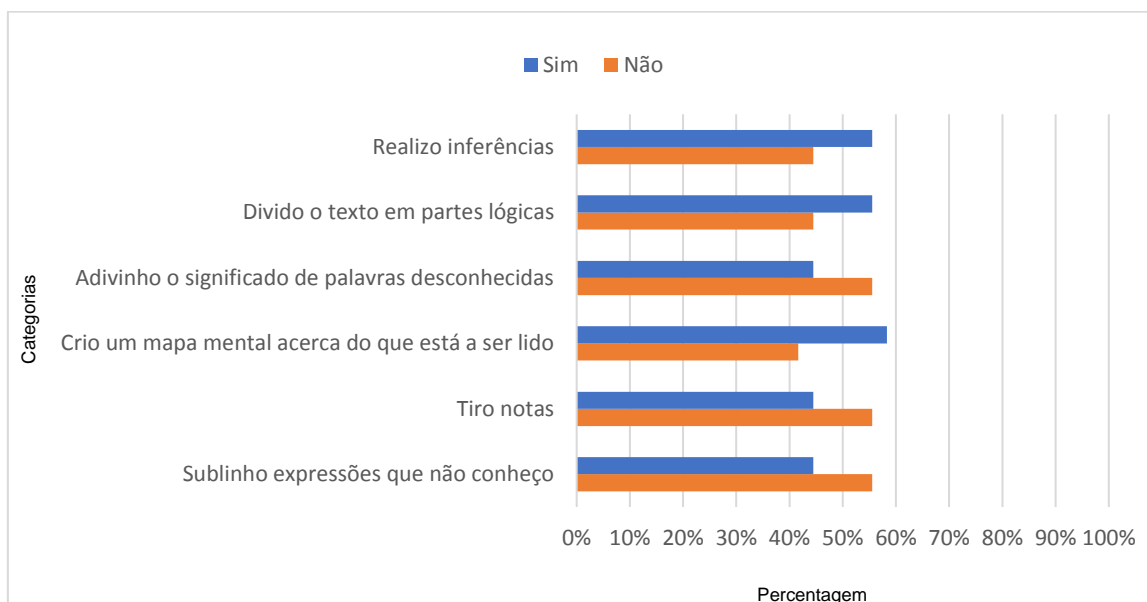


Figura 18. Distribuição dos alunos do 2.º CEB na utilização de estratégias durante a leitura da obra literária *As viagens de Gulliver*. Fonte: da autora

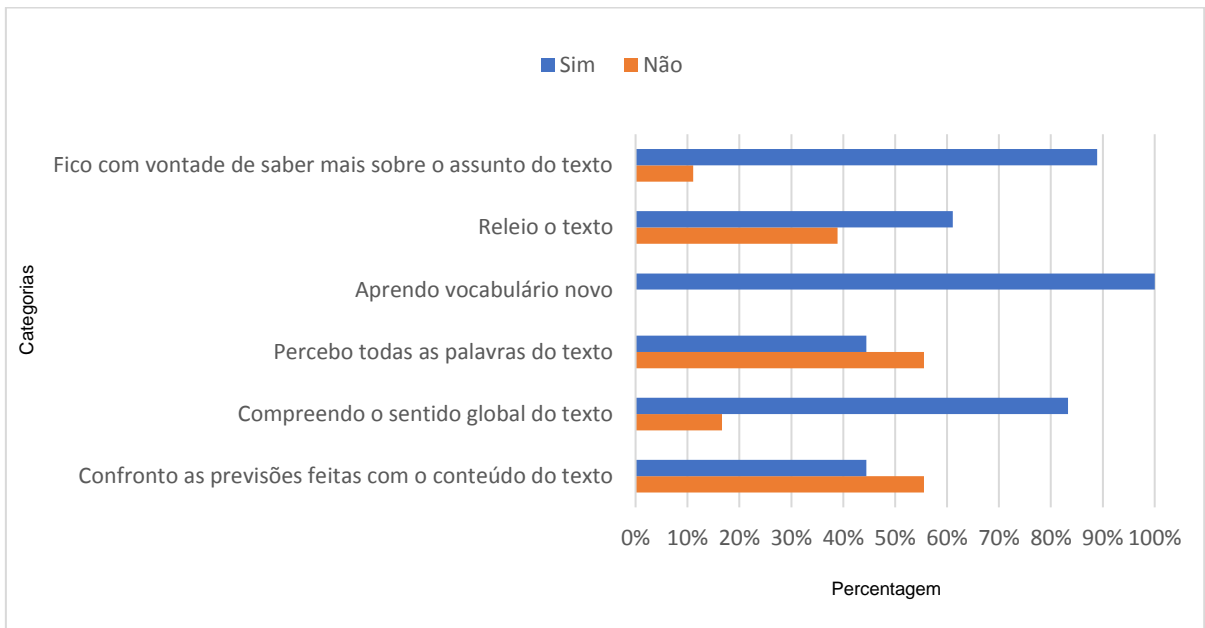


Figura 19. Distribuição dos alunos do 2.º CEB na utilização de estratégias depois da leitura da obra literária *As viagens de Gulliver*. Fonte: da autora

Anexo AU. Análise da ficha de autoverificação *E agora, Robinson?*

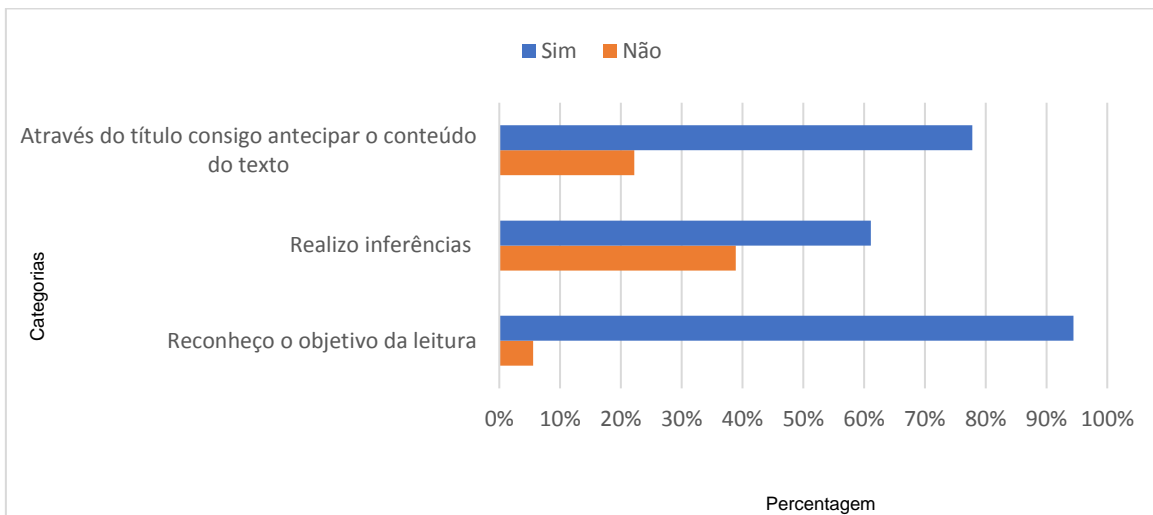


Figura 20. Distribuição dos alunos do 2.º CEB na utilização de estratégias antes da leitura do excerto *E agora, Robinson?*. Fonte: da autora

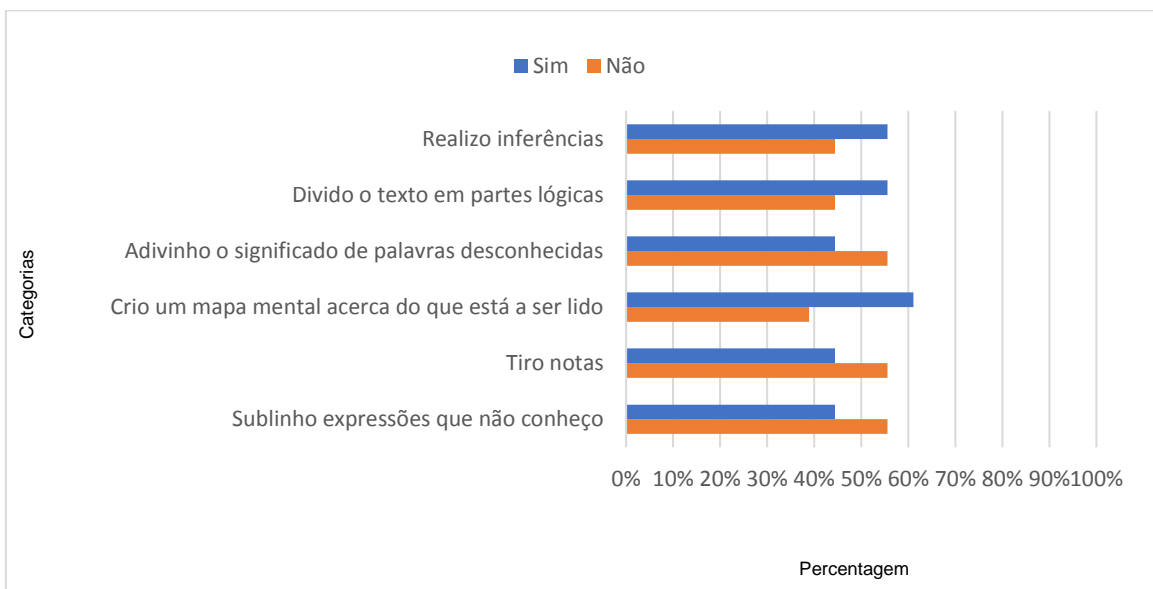


Figura 21. Distribuição dos alunos do 2.º CEB na utilização de estratégias durante a leitura do excerto *E agora, Robinson?*. Fonte: da autora

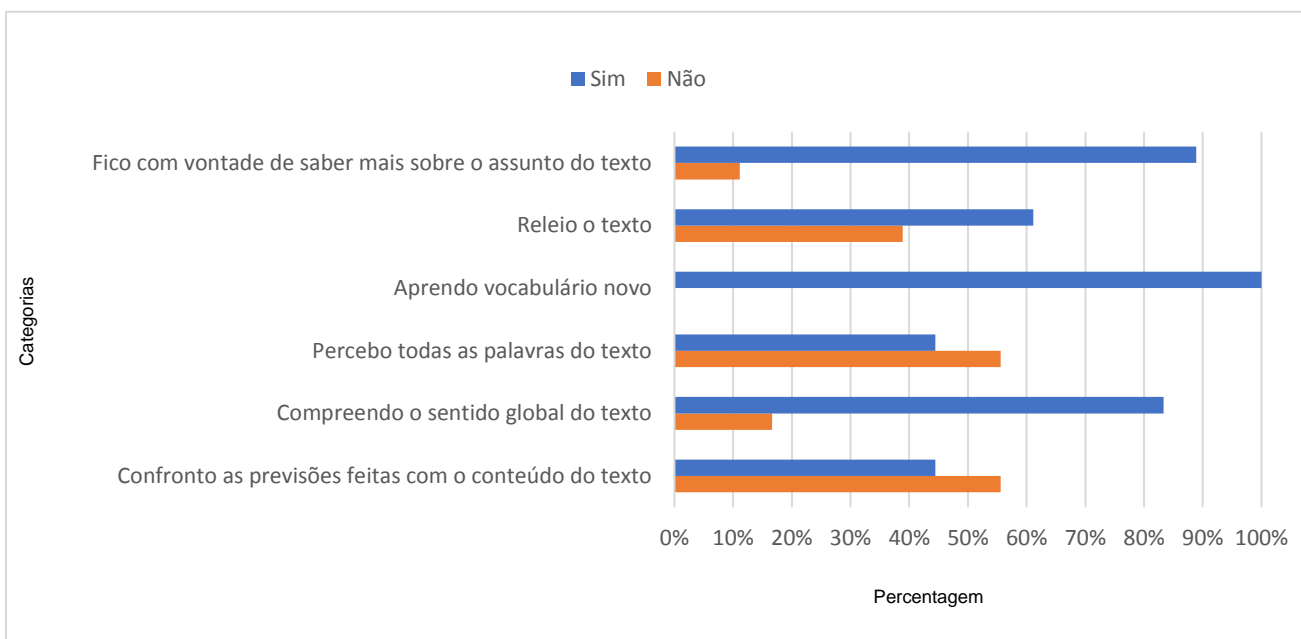


Figura 22. Distribuição dos alunos do 2.º CEB na utilização de estratégias depois da leitura do excerto E agora, Robinson?. Fonte: da autora

Anexo AV. Análise da ficha de autoverificação *A vida continua...*

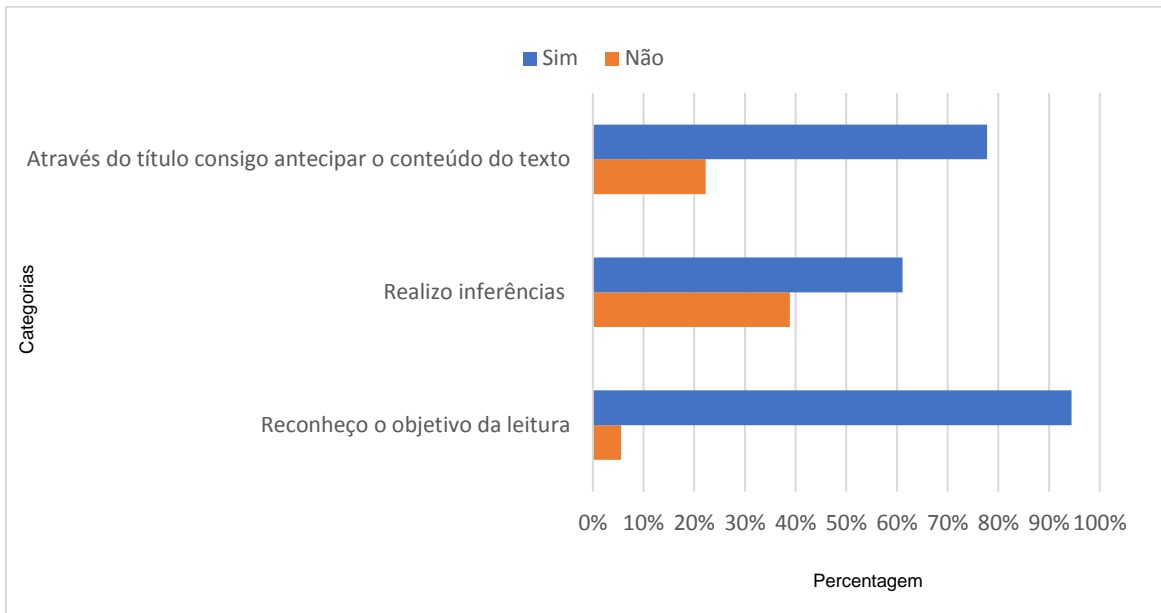


Figura 23. Distribuição dos alunos do 2.º CEB na utilização de estratégias antes da leitura do excerto *A vida continua*. Fonte: da autora

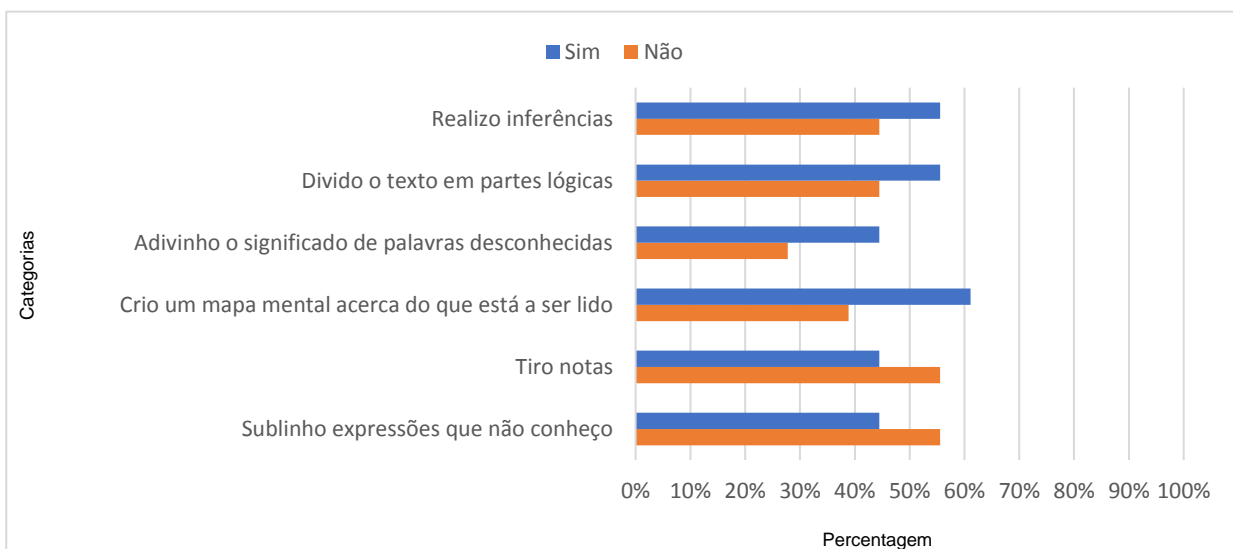


Figura 24. Distribuição dos alunos do 2.º CEB na utilização de estratégias durante a leitura do excerto *A vida continua*. Fonte: da autora

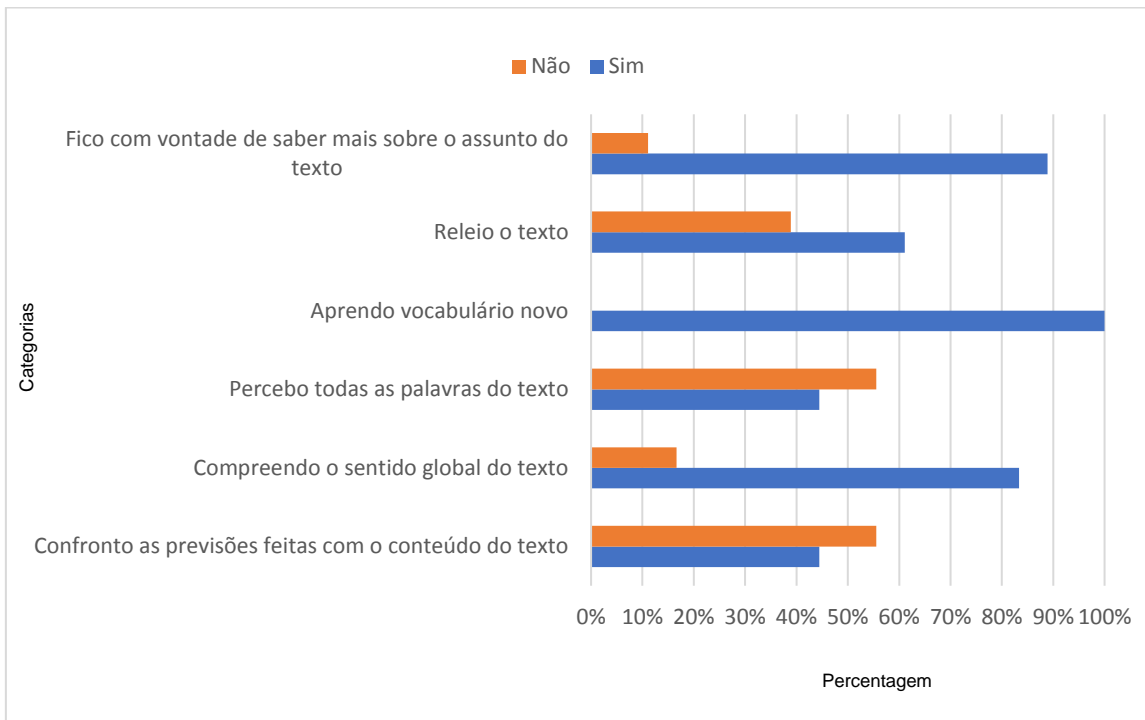


Figura 25. Distribuição dos alunos do 2.º CEB na utilização de estratégias depois da leitura do excerto A vida continua. Fonte: da autora

Anexo AW. Avaliação Final 1.ºCEB

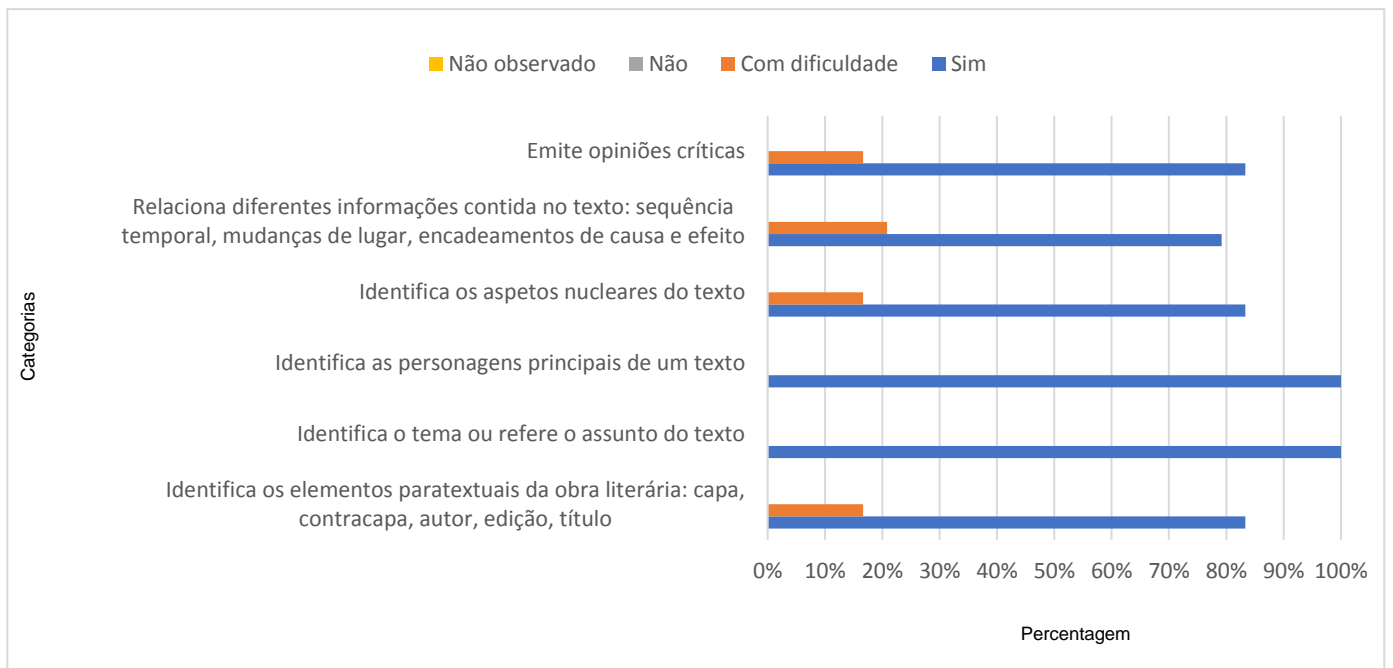


Figura 26. Avaliação final da Compreensão Leitora do 2.º ano. Fonte: da autora

Anexo AX. Avaliação Final 2.ºCEB

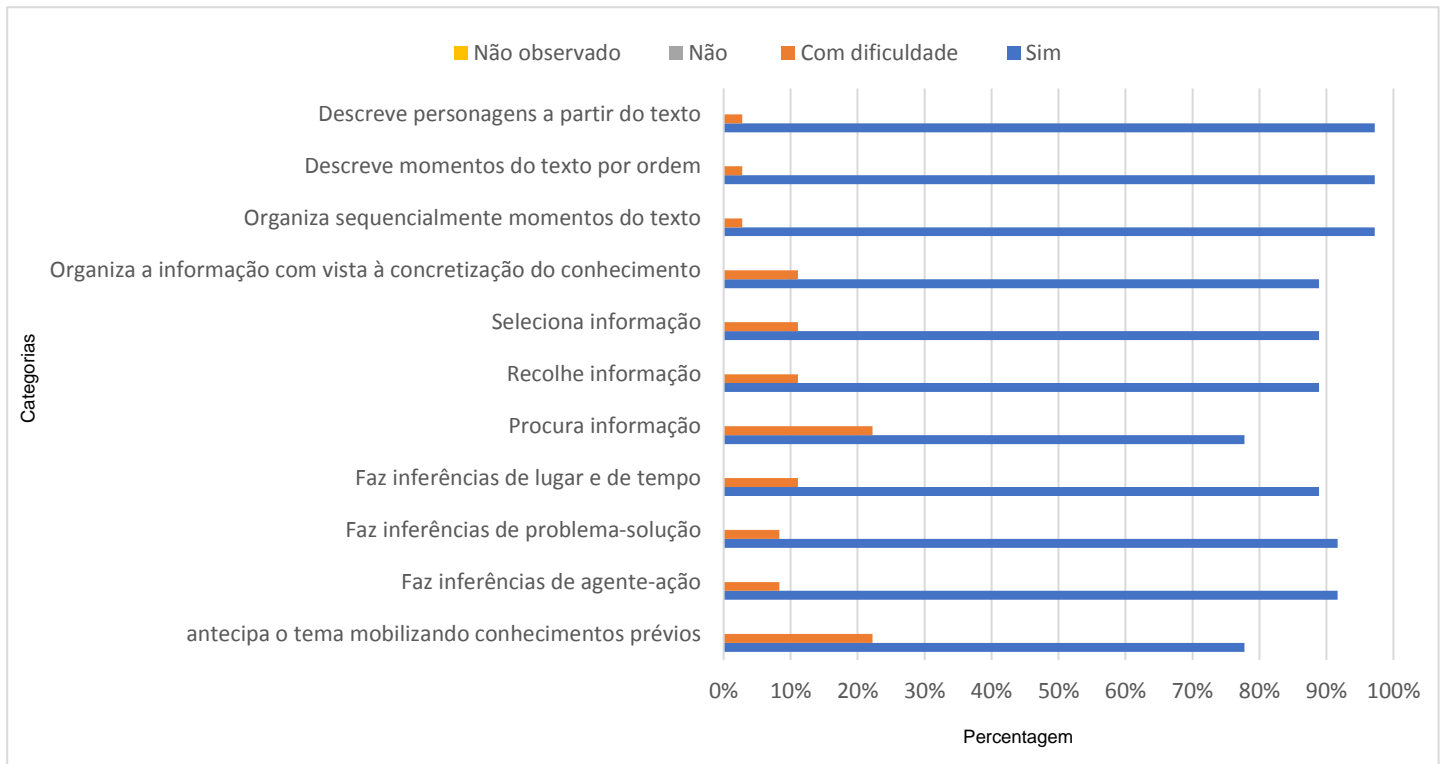


Figura 27. Avaliação final da Compreensão Leitora do 2.º CEB. Fonte: da autora