

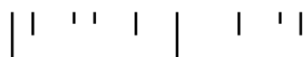


Compreensão da leitura numa turma de 3.º ano do 1.º CEB

Madalena Loureiro Salgado

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de 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

2024-2025



Compreensão da leitura numa turma de 3.º ano do 1.º CEB

Madalena Loureiro Salgado

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de 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 Adriana Cardoso

Júri:

Presidente: Nuno Ferreira
Arguente: Susana Pereira
Orientadora: Adriana Cardoso

2024-2025

| | ' | | ' |

“A diversidade garante que as crianças possam sonhar, sem colocar fronteiras ou barreiras para o futuro e para os seus sonhos. ”

Malala Yousafzai

AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

Com este marco tão importante na minha vida quero agradecer a várias pessoas que, neste meu pequeno percurso, tanto me ajudaram e fizeram com que conseguisse chegar onde estou.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha **mãe**, que sempre acreditou em mim e que sempre apoiou as minhas decisões. Sem ti realmente esta jornada teria sido impossível. O teu apoio incondicional é algo que não consigo explicar. Nunca vou conseguir agradecer tudo o que fizeste e fazes por mim. És a minha maior inspiração e a minha maior felicidade.

Em primeiro lugar também, agradecer ao meu **pai**. Sem ti esta batalha não teria sido a mesma. Sei que não és muito de te expressar, mas sei o orgulho que sentes por mim em cada conquista que faço. E olha pai, consegui. Cheguei onde tanto sonhei chegar, tudo muito também graças a ti. Quem diria que naquele dia em que recebi a colocação iria chegar tão longe. Acredita que a tua força para ir para longe de vocês foi a que me ajudou. És um orgulho de pai e não poderia ter melhor.

Queria também agradecer a toda a minha **família**, ao meu **avô**, e à minha **avó Dina** pelo apoio incondicional que me dão todos os dias e pela preocupação que têm comigo.

Agradecer também à minha prima **Maria** por todo o amor que me dá e por me fazer acreditar que tudo vale a pena. Obrigada por me fazeres acreditar em mim e por me ensinares a ser forte como tu.

Agradecer ainda à melhor prenda que tive na vida, a minha afilhada **Raquel** que é uma menina lutadora e muito sonhadora. Obrigada por todo o amor e carinho que me dás todos os dias.

Quero agradecer-te a ti prima **Sandra e a ti avózinha**, onde quer que estejam tenho a certeza de que estão orgulhosas de mim. Comecei esta linda jornada convosco ao meu lado, mas não a terminei. Sei que sem dúvida alguma estão muito felizes por mim. Já viram, finalmente consegui. Sei que vão estar sempre a olhar por nós todos.

Agradecer ainda à minha amiga **Mary**, por ser um pilar nesta minha jornada. Sem ti amiga, nada teria sido igual. Foste o melhor que a faculdade me deu. Nunca vou esquecer esta linda amizade que se formou.

Queridas **Sara e Lígia**, nem sei por onde começar. Sem dúvida alguma, os meus grandes pilares nesta aventura. Sem vocês não tinha conseguido. O que fizeram por mim não tem palavras. Foram o meu apoio nos melhores e nos piores dias. Quando já não acreditava que era capaz, vocês estavam lá para mim e nunca me deixaram desistir. Já sabem é para sempre!

À minha **família Bombons** e aos meus **amigos**, obrigada por nos momentos mais difíceis estarem lá para mim.

À professora **Adriana Cardoso** por todo o apoio que me deu. Por ser uma inspiração e por sempre acreditar em mim. Obrigada por me fazer acreditar que este caminho é um caminho com desafios, mas com muita felicidade e alegria.

Por fim quero ainda agradecer a todas as pessoas que se cruzaram comigo neste percurso que estou a construir. Sem vocês este caminho também não tinha sido igual.

RESUMO

| ' ' | | ' ' |

A presente investigação insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico e centra-se no desenvolvimento da compreensão da leitura, competência essencial no percurso escolar e na formação integral dos alunos. O estudo tem como objetivo analisar o impacto de uma intervenção pedagógica implementada numa turma do 3.º ano de escolaridade, que envolveu a aplicação de recursos educativos desenvolvidos pelo Plano Nacional de Leitura (LOSA II). Pretendeu-se compreender de que modo estes recursos contribuem para a melhoria das competências de leitura dos alunos, promovendo a mobilização de conhecimentos prévios, a inferência, a interpretação crítica e a construção de sentidos.

A investigação seguiu uma metodologia de natureza qualitativa, com recurso a gravações de aula, aplicação de dois testes (antes e depois da intervenção) e entrevista semiestruturada à professora cooperante e a um grupo de alunos. Os resultados revelaram uma evolução positiva no desempenho global da turma ao nível da compreensão da leitura. As perceções dos alunos e da professora cooperante relativamente aos recursos aplicados evidenciaram uma valorização das atividades propostas, destacando-se o papel das pistas, do trabalho em grupo e da clareza das instruções como facilitadores da compreensão leitora.

Conclui-se que as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, quando articuladas e adaptadas ao perfil dos alunos, potenciam a compreensão da leitura e promovem aprendizagens mais significativas e autónomas. O estudo confirma, ainda, a importância de práticas de ensino reflexivas, diferenciadas e mediadas, que respeitem o desenvolvimento dos alunos e valorizem o prazer de ler como motor da aprendizagem.

Palavras-chave: didática do português; compreensão da leitura; estratégias de leitura; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

| " " | | " "

This research is part of the Supervised Teaching Practice within the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and in Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education. It focuses on the development of reading comprehension, an essential skill in students' academic journey and overall education. The study aims to analyse the impact of a pedagogical intervention implemented in a 3rd-year class, involving the use of educational resources developed by the National Reading Plan (LOSA II). The objective was to understand how these resources contribute to the improvement of students' reading skills, by promoting the activation of prior knowledge, inference, critical interpretation, and the construction of meaning.

The research followed a qualitative methodology, using classroom recordings, the application of two reading comprehension tests (before and after the intervention), and a semi-structured interview with the cooperating teacher and a group of students. The results revealed a positive evolution in the class's overall performance in reading comprehension. The perceptions of the students and the cooperating teacher regarding the applied resources showed an appreciation of the proposed activities, highlighting the role of cues, group work, and the clarity of instructions as facilitators of reading comprehension.

It was concluded that pre-reading, reading, and post-reading activities, when articulated and adapted to the students' profiles, enhance reading comprehension and promote more meaningful and autonomous learning. The study also confirms the importance of reflective, differentiated, and mediated teaching practices that respect students' developmental stages and value the pleasure of reading as a driving force for learning.

Keywords: Portuguese language didactics; reading comprehension; reading strategies; 1st Cycle of Basic Education.

Índice Geral

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I.....	4
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB 5	
1.1. Caracterização sumária das principais finalidades educativas da Instituição cooperante e do grupo turma.....	6
1.2. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção	8
1.3. Avaliação do projeto de intervenção	12
2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB.....	16
2.1. Caracterização sumária das principais finalidades educativas da Instituição cooperante e do grupo turma.....	17
2.2. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção	19
2.3. Avaliação do projeto de intervenção	21
3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.....	25
3.1. Desenvolvimento de competências dos alunos	26
3.2. Métodos de ensino/aprendizagem, processos de organização e desenvolvimento do currículo	28
3.3. Relação pedagógica.....	30
3.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais....	32
Parte II.....	35
4. Apresentação do estudo.....	36
5. Fundamentação teórica.....	40
5.1. Compreensão da Leitura: Conceitos e Modelos.....	41
5.2. Tipos de Compreensão da Leitura.....	43
6. Metodologia.....	46
6.1. Questão e objetivos do estudo.....	47

6.2. Caracterização do contexto e dos participantes.....	48
6.3. Opções metodológicas.....	48
7. Resultados.....	53
7.1. Monitorização da aplicação de dois recursos do PNL.....	54
7.2. Identificação da perceção dos alunos e do professor cooperante sobre os recursos.....	62
7.3. Comparação do desempenho dos alunos ao nível da compreensão da leitura antes e depois da intervenção.....	64
8. Conclusões.....	67
9. Reflexão final.....	67
10. Referências.....	67
Anexos.....	67
Anexo A.....	67
Anexo B.....	67
Anexo C.....	67
Anexo D.....	67
Anexo E.....	67
Anexo F.....	67
Anexo G.....	67
Anexo H.....	67
Anexo VIII.....	67
Anexo I.....	67
Anexo J.....	67

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Potencialidades e Fragilidades da turma do 1.ºCEB identificadas em cada área curricular	8
Tabela 2 - Problemática e Objetivos Gerais da intervenção no 1.º CEB.....	9
Tabela 3 - Estratégias globais de intervenção do 1ºCEB definidas para cada objetivo geral	10
Tabela 4 - Objetivos Gerais e respetivos indicadores de avaliação em 1.º CEB.	12
Tabela 5 - Potencialidades e Fragilidades das turmas do 2.º CEB.....	20
Tabela 6 - Problemática e Objetivos Gerais do 2º CEB.....	20
Tabela 7 - Indicadores de avaliação definidas para cada objetivo geral do 2º CEB	21
Tabela 8 - Instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados	50
Tabela 9 - Resultados obtidos antes e após a intervenção	65
Tabela 10 - Resultados de alunos específicos.....	66

Lista de Abreviaturas

CEB	Ciclo do Ensino Básico
PASEO	Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PLNM	Português Língua Não Materna
PNL	Plano Nacional de Leitura

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

No âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, integrada no 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, foi-nos solicitada a elaboração de um relatório final relativo à prática pedagógica desenvolvida numa turma do 3º ano do 1º CEB, decorrida entre 22 de abril e 31 de maio de 2024.

O presente Relatório está organizado em duas partes. A primeira parte diz respeito à descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB e no 2.º CEB, na qual se apresenta a caracterização das principais finalidades educativas da instituição cooperante e do grupo turma, a problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção e a avaliação do projeto de intervenção. Por fim, apresenta-se a análise crítica das práticas ocorridas em ambos os ciclos.

A segunda parte diz respeito ao estudo elaborado. Em primeiro lugar, apresenta-se o estudo, em particular o tema, a problemática e os objetivos do estudo.

No segundo capítulo, encontra-se a fundamentação teórica, com particular enfoque no conceito e nos modelos da compreensão da leitura, bem como nas práticas pedagógicas e estratégias para o ensino explícito da compreensão da leitura.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia, identificando-se o contexto e os participantes do estudo, a natureza do estudo, os instrumentos de recolha de dados e as técnicas de análise de dados.

O quarto capítulo apresenta os resultados, em particular, a monitorização da aplicação de dois recursos elaborados no âmbito do PNL para o desenvolvimento de competências de leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a identificação da perceção dos alunos e do professor cooperante sobre os recursos e a comparação do desempenho dos alunos ao nível da compreensão da leitura antes e depois da intervenção.

O quinto capítulo evidencia as conclusões do estudo.

O sexto capítulo e último capítulo consiste na reflexão final, em que se apresenta o contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino, os

contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e a identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

PARTE I

| ' ' | | ' ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

Este primeiro capítulo pretende apresentar a descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto de 1.º CEB, incidindo nos seguintes pontos: (i) caracterização sumária das principais finalidades educativas da instituição cooperante e do grupo turma; (ii) problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção e (iii) avaliação do projeto de intervenção.

1.1. Caracterização sumária das principais finalidades educativas da Instituição cooperante e do grupo turma

O **estabelecimento de ensino** onde decorreu a intervenção, que decorreu entre 10 de abril e 31 de maio de 2024, é uma instituição de ensino pública, localizada no concelho de Sintra. O agrupamento é constituído por cinco escolas, construídas para dar resposta às necessidades educativas de uma população jovem de uma área suburbana em desenvolvimento (Projeto Educativo da Instituição 2022-2025).

O **Projeto Educativo** do agrupamento tem como lema “valorizar as pessoas, o conhecimento e a comunidade envolvente” (Projeto Educativo da Instituição 2022-2025, p. 9), o que se traduz na sua **missão**, visão e valores. De um modo geral, o agrupamento pretende promover o sucesso escolar dos seus alunos, privilegiando o conhecimento e a cidadania, através da participação empenhada de todos os elementos da comunidade escolar, valorizando os valores preconizados no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*.

A escola tem dupla valência de Jardim de Infância e 1.º CEB, estando dividida em dois blocos (um dedicado ao Jardim de Infância e outro dedicado ao 1.º CEB). A escola conta com uma **população escolar** com cerca de 200 alunos, provenientes de uma classe socioeconómica média com contextos culturais diversificados.

A intervenção decorreu numa turma do 3.º ano de escolaridade. A **turma** é constituída por 25 alunos, sendo 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Destes 25 alunos, 3 alunos beneficiam de apoio educativo e 1 aluno beneficia de apoio psicopedagógico. A turma integra ainda um aluno

de Português Língua Não Materna (PLMN), que, apesar de ter sido referenciado ao agrupamento como aluno PLMN, beneficia apenas de apoio educativo.

O **horário letivo** dos alunos contempla as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Inglês (lecionado por uma professora específica), Educação Física, Educação Artística, Apoio ao Estudo e Projeto.

A **ação pedagógica da professora cooperante** é orientada por uma planificação semanal, que pode sofrer alterações, considerando as necessidades dos alunos. Tem como princípio fundamental estimular a curiosidade dos seus alunos, através de aulas de carácter expositivo, com atividades dinâmicas, que procurem integrar vários recursos nas aulas, dando oportunidade aos alunos de refletirem sobre o que vão aprender. A professora procura inculcar sentido de responsabilidade, autonomia e cooperação entre os alunos, através da realização e verificação de trabalhos de casa e a distribuição de tarefas semanais (vigilância de recreios, distribuição de cadernos/manuais, limpeza do quadro/sala, entre outras).

A professora utiliza variados recursos didáticos no processo de ensino aprendizagem. Estes recursos, encontram-se dentro da sala de aula, à disposição dos alunos, sendo que os recursos manipuláveis existentes são, na sua grande maioria, destinados à aprendizagem da Matemática. As áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio são lecionadas maioritariamente com o recurso ao manual e ao caderno de fichas, sendo complementadas com o recurso à visualização de vídeos e a materiais manipuláveis. Normalmente, os exercícios são realizados individualmente e corrigidos oralmente em grande grupo. A professora garante que todos os alunos participam na correção dos exercícios, pedindo-lhes que explicitem os seus raciocínios, assegurando-se, assim, de que todos compreendem os conteúdos abordados. O tempo de Apoio ao Estudo é dedicado maioritariamente à correção dos trabalhos de casa, que são enviados duas vezes por semana, às quartas e sextas. É também neste tempo de Apoio ao Estudo que a professora implementa Desafios Matemáticos (dependentes dos conteúdos já abordados) e Desafios de Ortografia. O tempo de Projeto é um tempo em que os alunos requisitam livros e desenvolvem atividades na biblioteca, de modo a desenvolver a sua

competência leitora. A área curricular de Educação Física é lecionada ou no espaço exterior ou no ginásio, conforme a necessidade. Já a área curricular de Educação Artística é lecionada em sala de aula, sendo que, durante as semanas de observação, apenas se observou a realização de atividades dedicadas às Artes Visuais.

A professora procura articular as várias áreas curriculares que leciona, de modo a promover a interdisciplinaridade, especialmente na interação entre as áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio e as Artes Visuais e a Educação Física.

De forma a avaliar os conteúdos lecionados, a professora rege-se pela avaliação formativa e sumativa, adotando e ajustando as medidas e estratégias pedagógicas sempre que necessário, utilizando diversos procedimentos, técnicas e instrumentos adequados às finalidades pretendidas, com o intuito de chegar a todos os seus alunos.

1.2. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

A Tabela 1 descreve as potencialidades e fragilidades identificadas durante o período de observação, tendo sido usadas como técnicas e instrumentos de recolha de dados a observação participante, conversas informais com a professora cooperante e notas de campo, preconizadas numa abordagem de base qualitativa.

Tabela 1

Potencialidades e Fragilidades da turma do 1.ºCEB identificadas em cada área curricular

	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	Participação ativa e voluntária	Incumprimento das regras de sala de aula
	Respeito pelo outro	Falta de concentração
	Resolução de conflitos	Competição entre alunos
	Capacidade de argumentação	Conversa entre alunos
	Acompanhamento das aprendizagens	
	Trabalho em grupo	

Português	Gramática	Compreensão da leitura
	Interesse por novos conteúdos	Produção escrita
		Ortografia
		Interpretação de enunciados
Matemática	Adesão a conteúdos novos	Cálculo mental
	Reta numérica	Interpretação de enunciados
	Arredondamentos	Resolução de problemas
Estudo do Meio	Conhecimento Geral	Interpretação de enunciados
Educação Física	Participação ativa	Competitivos
	Cooperação entre equipas	Manusear uma bola nos pés
		Ginástica
Artes Visuais	Recorte	Motricidade fina
	Pintura	
	Organização da folha	
	Criatividade	
Música	Não observável	Não observável
Teatro	Não observável	Não observável
Dança	Não observável	Não observável

Fonte: Projeto de Intervenção 1.ºCEB

Tendo em consideração as potencialidades e fragilidades da turma, conclui-se que as capacidades de comunicação escrita e a escassez de estratégias para a execução de cálculo evidenciam-se como as principais fragilidades da turma.

Deste modo, tornou-se pertinente definir uma problemática que colmatasse essas mesmas fragilidades. Neste sentido, deu-se destaque à área do Português, da Matemática e das Competências Sociais. A problemática definida, bem como os seus objetivos gerais, são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2

Problemática e Objetivos Gerais da intervenção no 1.º CEB

Problemática
“Como potenciar a produção escrita e o cálculo mental através do trabalho colaborativo?”
Objetivos Gerais

1. Desenvolver a capacidade de produção escrita respeitando as regras convencionais de escrita.
2. Desenvolver a colaboração e comunicação através da interação com os colegas durante atividades de escrita em grupo.
3. Interpretar informação e desenvolver processos conducentes à construção de produtos.
4. Desenvolver a colaboração e comunicação através da interação com os colegas durante atividades de cálculo mental em grupo.

Fonte: Projeto de Intervenção 1ºCEB

Em virtude das decisões supracitadas, foram definidas estratégias globais para cada área curricular existente, por forma a dar resposta aos objetivos gerais propostos para intervenção e, conseqüentemente, para a problemática definida.

As estratégias implementadas visaram colmatar as principais fragilidades identificadas na turma, mas também integraram e implementaram outras áreas curriculares previstas para o 1.º CEB, para além do Português e da Matemática, promovendo-se a interdisciplinaridade e a transversalidade. As estratégias globais encontram-se sintetizadas na Tabela 3.

Tabela 3

Estratégias globais de intervenção do 1ºCEB definidas para cada objetivo geral

Objetivos Gerais do PI	Estratégias Globais de Intervenção
Desenvolver a capacidade de produção escrita respeitando as regras convencionais de escrita	<p style="text-align: center;"><u>Português</u></p> <ul style="list-style-type: none"> → Leitura diária de um livro (10 min diários). → Jogos das palavras. → Escrever frases simples, textos pequenos e textos grandes. → Trabalho colaborativo/ pares. <p style="text-align: center;"><u>Artes Visuais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> → Construção de cartões com as regras da escrita. → Criação de cartazes com as regras da escrita. → Trabalho colaborativo / pares. <p style="text-align: center;"><u>Matemática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> → Construção de problemas matemáticos. → Trabalho colaborativo / pares.

<p>Desenvolver a colaboração e comunicação através da interação com os colegas durante atividades de escrita em grupo.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Competências Sociais</u></p> <p style="text-align: center;">→ Realização de atividades em grupo / pares</p> <p style="text-align: center;"><u>Português</u></p> <p style="text-align: center;">→ Elaboração de textos a pares através de um dado das histórias.</p>
<p>Interpretar informação e desenvolver processos conducentes à construção de produtos.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Matemática</u></p> <p>→ Realização de problemas baseados em factos reais da turma.</p> <p>→ Momentos de explicação oral de raciocínios e de estratégias adotadas.</p> <p>→ Realização de jogos matemáticos em grupo.</p> <p>→ Implementação do Problema da Semana.</p> <p>→ Utilização de materiais que permitam adotar estratégias de cálculo e na resolução das tarefas.</p> <p style="text-align: center;"><u>Competências Sociais</u></p> <p>→ Discussão e apresentação das atividades elaboradas e das estratégias adotadas.</p> <p style="text-align: center;"><u>Educação Física</u></p> <p>→ Jogos coletivos de carácter eliminatório que permitam os alunos contar por ordem decrescente o número de elementos eliminados e jogos em que os alunos tenham de realizar cálculos mentais.</p>
<p>Desenvolver a colaboração e comunicação através da interação com os colegas durante atividades de cálculo mental em grupo.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Matemática</u></p> <p>→ Realização de jogos matemáticos em grupo.</p> <p>→ Mestre do cálculo mental.</p> <p style="text-align: center;"><u>Educação Física</u></p> <p>→ Jogos coletivos de carácter eliminatório, que permitam os alunos contar por ordem decrescente o número de elementos eliminados e jogos em que os alunos tenham de realizar cálculos mentais.</p> <p>→ Realizar jogos de equipa para reforçar o espírito de equipa.</p>

Fonte: Projeto de Intervenção 1ºCEB

É de salientar que, apesar de as estratégias globais mencionadas preverem rotinas implementadas pela professora cooperante, durante o período referente à intervenção pretendeu-se inovar o tipo de atividades a desenvolver com os alunos, de modo a ter em

conta os interesses e as necessidades da turma e dos seus alunos, bem como evitar repetições que mecanizem as aprendizagens e não fomentem aquisição e assimilação dos temas a abordar. Assim sendo, recorreu-se, a título de exemplo, às Tecnologias da Informação e da Comunicação, jogo interativos e recursos didáticos elaborados em grupos, por forma a atingir estes objetivos.

1.3. Avaliação do projeto de intervenção

Em virtude da análise das aprendizagens dos alunos, o procedimento de avaliação adotado rege-se pela avaliação formativa e diagnóstica. Os métodos de avaliação consistem na observação direta, em grelhas de avaliação, análise de documentos, bem como a análise das produções dos alunos.

Os instrumentos de avaliação referentes às técnicas de recolha de dados mencionados baseiam-se nos registos diários e a grelhas de observação de desempenho por parte dos alunos, prevendo não só a participação dos alunos nas aulas, mas também o seu desempenho nas atividades.

Torna-se indispensável analisar os objetivos gerais definidos através da problemática apresentada no presente PI. A Tabela 4 apresenta os objetivos gerais e os respetivos indicadores de avaliação, bem como as técnicas e instrumentos utilizados para os avaliar.

Tabela 4

Objetivos Gerais e respetivos indicadores de avaliação em 1.º CEB.

Objetivos gerais	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
OG 1 - Desenvolver a capacidade de produção escrita respeitando as regras convencionais de escrita	1. Seleciona informação pertinente. 2. Planifica, textualiza e revê diversos tipos de textos. 3. Escreve com correção ortográfica. 4. Escreve com correção gramatical.	- Observação direta - Produções dos alunos	- Notas de campo - Grelhas de avaliação

OG 2 - Desenvolver a colaboração e comunicação através da interação com os colegas durante atividades de escrita em grupo.	1. Respeita os colegas. 2. Colabora com os colegas. 3. Dá ideias e opiniões.		- Entrevista à professora cooperante
OG 3 - Interpretar informação e desenvolver processos conducentes à construção de produtos.	1. Seleciona informação pertinente do problema a resolver. 2. Utiliza diferentes estratégias de resolução de problemas. 3. Explica os seus raciocínios e cálculos.		
OG 4 - Desenvolver a colaboração e comunicação através da interação com os colegas durante atividades de cálculo mental em grupo.	1. Respeita os colegas. 2. Colabora com os colegas. 3. Dá ideias e opiniões.		

Fonte: Projeto de Intervenção 1ºCEB

A diagnose feita à turma no período de observação sustentou-se na observação direta do comportamento e das atitudes, das competências demonstradas nas diversas áreas disciplinares, bem como o acesso a documentos de turma e a conversas informais com a Professora Cooperante. Esse registo foi realizado em grelhas de avaliação diagnóstica, definindo estratégias que fossem ao encontro das necessidades apresentadas pela turma.

À medida que a prática de intervenção pedagógica foi decorrendo, foi necessário ajustar os objetos do PI. Esta necessidade surgiu após a reflexão diária sobre a prática pedagógica, bem como em discussão com a professora cooperante. Por exemplo, os alunos tinham algumas lacunas que tinham vindo do ano anterior, nomeadamente no que

diz respeito aos conteúdos relacionados com o tema dos animais (classes, revestimentos, alimentação, reprodução e habitat), que deveria ter ficado consolidado no 2.º ano do 1.º CEB. Esta falta de bases não permitiu avançar diretamente para as cadeias alimentares e para os fatores essenciais à vida, como estava previsto no plano de intervenção inicial. Para garantir uma melhor consolidação de conteúdos, optou-se, em conjunto com a professora cooperante, por abordar de novo os animais, fazendo deste tema o fio condutor para toda a nossa intervenção em todas as áreas curriculares.

Analisando agora os objetivos do PI, observa-se que o Objetivo Geral 1 (Desenvolver a capacidade de produção escrita respeitando as regras convencionais de escrita), foi bem-sucedido, apesar de não ter conseguido implementar muitas atividades de escrita. O facto de muitas atividades (como “A Coruja Vai à Escola”) terem coincidido com os períodos estabelecidos para a área curricular de Português fez com que não fosse possível implementar muitas atividades de escrita anteriormente planeadas.

O Objetivo Geral 2 (Desenvolver a colaboração e comunicação através da interação com os colegas durante atividades de escrita em grupo) foi bem conseguido, especialmente na atividade de construção em grupo de um Bilhete de Identidade de um animal, em que cada grupo teve de retirar a informação essencial o mesmo proveniente de um texto informativo que posteriormente deu início a uma outra atividade, a elaboração um cartaz sobre o animal elegido.

Relativamente ao Objetivo Geral 3 (Interpretar informação e desenvolver processos conducentes à construção de produtos), mais uma vez foi cumprido com sucesso. Muito do trabalho que se fez com os alunos na área curricular de Matemática relaciona-se com o trabalho exploratório (com a ajuda de materiais manipuláveis) e com a realização individual ou a pares de fichas de trabalho de consolidação. Após a realização das mesmas, foi solicitado aos alunos que participassem nas correções em grande grupo, incentivando-os a explicarem os seus raciocínios e de que forma chegaram às suas conclusões.

No que diz respeito ao Objetivo Geral 4 (Desenvolver a colaboração e comunicação através da interação com os colegas durante atividades de cálculo mental

em grupo), pode dizer-se que foi bem-sucedido, isto se abrangermos as atividades exploratórias de matemática, para além do cálculo mental. Durante a atividade de agrupamento dos blocos lógicos, os alunos revelaram-se bastante participativos, colaborando uns com os outros, expondo as suas ideias e tentando ouvir os colegas.

Ao nível das aprendizagens dos alunos, pode-se dizer que foram bastante positivas, tendo-se notado uma evolução positiva ao longo de todo o período de intervenção, tal como é possível verificar.

2. Descrição sintética da
prática pedagógica
desenvolvida no 2.º CEB

| ' ' | ' ' |

No presente capítulo, será apresentada a descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto de 1.º CEB, incidindo nos seguintes pontos: (i) caracterização sumária das principais finalidades educativas da Instituição cooperante e do grupo turma; (ii) problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção e (iii) avaliação do projeto de intervenção.

2.1. Caracterização sumária das principais finalidades educativas da Instituição cooperante e do grupo turma

Para se proceder à caracterização do contexto socioeducativo, é necessário contextualizar, através de uma descrição, o meio no qual a escola se encontra inserida.

O estabelecimento de ensino onde decorreu a PES II localiza-se no concelho de Lisboa. Trata-se de uma zona predominantemente habitacional, com uma grande variedade de serviços e comércio, com distintos espaços verdes. Salientam-se os inúmeros serviços pedagógicos existentes, como, a Biblioteca Municipal, creches, jardins de infância e escolas de 1.º, 2.º, 3.º CEB e Secundário.

A instituição pertence ao ensino público, tendo como oferta educativa o 2.º CEB com 11 turmas e o 3.º CEB com 13 turmas. A população escolar provém de uma classe socioeconómica baixa que têm contextos culturais diversificados.

A escola, através do seu presente Projeto Educativo, apresenta várias metas, princípios, valores, estratégias e modos de atuar que definem a filosofia educativa. O Projeto Educativo “visa a melhoria da qualidade educativa, a promoção do sucesso escolar, da transição para a vida ativa, bem como a integração comunitária.” (site da escola)

As turmas nas quais onde decorreu a prática pedagógica pertencem ao 6º ano do 2º CEB. A turma 6.ºC é constituída por 33 alunos, sendo 19 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos. Destes 33 alunos, 7 são repetentes, 18 beneficiam de Apoio Social e Económico (ASE), e 2 têm Necessidades Educativas Especiais (NEE). Por último, a turma integra ainda 4 alunos de Português

Língua Não Materna (PLMN), com um nível de proficiência na língua portuguesa ainda muito baixo (nível A1, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas).

A turma 6º D é constituída por 20 alunos, sendo 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos de idade. Destes 20 alunos, 1 é repetente, 4 beneficiam de ASE e 4 têm NEE.

No que diz respeito mais concretamente às medidas de apoio adicionais para os alunos com NEE em ambas as turmas, estas incluem medidas seletivas (adaptações curriculares não significativas; apoio psicopedagógico; antecipação e reforço de aprendizagens; apoio tutorial), adaptações ao processo de avaliação (diversificação dos instrumentos de recolha de informação; tempo suplementar para a realização das provas; leitura de enunciados; utilização de sala de separada) e medidas adicionais (Adaptações Curriculares Significativas; Plano Individual de Transição; desenvolvimento de competência de autonomia pessoal e social). (Anexo 1)

As duas professoras cooperantes estruturam o seu trabalho de forma relativamente semelhante em ambas as turmas, sendo que uma professora é responsável pela lecionação da disciplina de Português e a outra professora é responsável pela lecionação da disciplina de HGP. As aulas estão estruturadas em 4 aulas de 50 minutos para Português e 3 aulas de 50 minutos para HGP

As aulas de Português são lecionadas maioritariamente com o recurso ao manual escolar e ao caderno de atividades, bem como a fichas de trabalho elaboradas pela professora cooperante. Uma aula típica consiste na realização individual de exercícios do manual e a sua posterior correção oral em grande grupo. A professora assegura que todos os alunos participam na correção dos exercícios, garantindo assim que todos compreendem os conteúdos abordados. Ao nível da avaliação, a professora usa como instrumentos de avaliação a ficha sumativa e a apresentação oral. Ao nível da diferenciação pedagógica, a professora segue as medidas estabelecidas para os alunos com NEE.

Na disciplina de HGP, para além do recurso ao manual escolar, a professora cooperante procura também complementar as suas aulas com o recurso a vídeos e à exploração de diferentes fontes de informação (textos, mapas, imagens e gráficos), promovendo a sua leitura e interpretação. A diferenciação pedagógica é feita ao nível das estratégias e recursos utilizados na sala de aula. Em relação aos alunos de PLNM, a professora recorre a resumos de antecipação de aprendizagens, que os alunos copiam para os cadernos diários. Estes resumos são também fornecidos aos alunos com mais dificuldades, para serem utilizados como forma de preparação para os momentos formais de avaliação. A diferenciação pedagógica é feita também ao nível da avaliação, já que a professora constrói instrumentos de avaliação adaptados aos diferentes níveis de desempenho e necessidades dos alunos. A avaliação é também feita em momentos individuais, a pares ou em grupo.

2.2. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

O período de observação, decorrido de 15 de janeiro a 26 de janeiro de 2024, permitiu compreender as potencialidades e fragilidades das turmas. Com a intenção de desenvolver uma prática que oferecesse resposta às características e às necessidades das duas turmas, foi feita uma recolha de dados que se baseou na observação das rotinas das turmas e em conversas informais com as professoras cooperantes. Na perspetiva das professoras cooperantes e de acordo com os dados recolhidos, as duas turmas são bastantes semelhantes em termos de potencialidades e fragilidades, quer ao nível das competências transversais, quer ao nível do trabalho nas duas disciplinas, sendo que uma turma apresenta um ritmo mais lento, com uma maior dificuldade na aquisição de conteúdos.

A Tabela 5 descreve as potencialidades e fragilidades identificadas durante o período de observação.

Tabela 5

Potencialidades e Fragilidades das turmas do 2.º CEB

6º C	
<u>Potencialidades:</u> <ul style="list-style-type: none">- Colaboração- Comportamento- Trabalho em grupo- Aderem bem às propostas	<u>Fragilidades:</u> <ul style="list-style-type: none">- Escrita- Compreensão da Leitura- Leitura em voz alta- Comunicação histórica (HGP)- Interpretação de mapas e imagens- Participação
6º D	
<u>Potencialidades:</u> <ul style="list-style-type: none">- Colaboração- Comportamento- Trabalho em grupo- Boa adesão às propostas- Participação ativa	<u>Fragilidades:</u> <ul style="list-style-type: none">- Escrita- Compreensão da Leitura- Leitura em voz alta- Comunicação histórica (HGP)- Interpretação de mapas e imagens

Fonte: Projeto de Intervenção 1ºCEB

Considerando o conjunto de potencialidades e fragilidades do contexto socioeducativo acima mencionadas, procurou-se elaborar um PI que fosse ao encontro das características e necessidades dos alunos, colmatando as suas fragilidades, através da dinamização das suas potencialidades. A problemática definida, bem como os seus objetivos gerais encontram-se apresentados na Tabela 6

Tabela 6

Problemática e Objetivos Gerais do 2º CEB

<u>Problemática</u>
Como se pode articular a História e Geografia de Portugal com o Português no desenvolvimento de competências de análise e interpretação de figuras e mapas?
<u>Objetivos Gerais</u>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver a capacidade de análise crítica de imagens e mapas. 2. Desenvolver a capacidade de comunicação escrita de textos descritivos. 3. Desenvolver a capacidade de comunicação oral, fomentando o diálogo e a colaboração.

Fonte: Projeto de Intervenção 1ºCEB

2.3. Avaliação do projeto de intervenção

Em virtude da análise das aprendizagens dos alunos, dando continuidade à forma como todos os professores, que a turma integra avalia, o procedimento de avaliação adotado neste PI rege-se pela avaliação formativa e diagnóstica. Estes métodos de avaliação envolvem observação direta, grelhas de avaliação, análise de documentos, bem como as produções dos alunos, entre as quais: (i) trabalhos de grupo e (ii) fichas de consolidação.

Os instrumentos de avaliação referentes às técnicas de recolha de dados mencionadas envolvem registos diários e as grelhas de observação de desempenho alunos. Foi tido em conta não só a participação dos alunos nas aulas, mas também o seu desempenho nas atividades

Torna-se indispensável analisar os objetivos gerais definidos através da problemática apresentada no presente PI, com a intenção de se apurar que estes serão atingidos no final da intervenção. A Tabela 3 apresenta os objetivos gerais e os respetivos indicadores de avaliação.

Tabela 7

Indicadores de avaliação definidas para cada objetivo geral do 2º CEB

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação	Técnicas	Instrumentos
<p>OG 1 - Aprimorar a capacidade de análise crítica de imagens e mapas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica os diferentes elementos-chave numa imagem/mapa (título/autor/data, etc). 2. Identifica a informação essencial contida numa imagem/mapa. 3. Relaciona o conteúdo da imagem/mapa com a matéria abordada. 4. Identifica e descreve as mensagens explícitas e implícitas transmitidas por uma imagem/mapa; 5. Formula argumentos que apoiam ou refutam hipóteses de interpretação colocadas a partir de imagens/mapas. 	<p>Observação direta</p> <p>Produções dos alunos</p>	<p>Notas de campo</p> <p>Grelhas de avaliação</p> <p>Entrevistas às professoras cooperantes</p>
<p>OG 2 - Desenvolver a capacidade de comunicação escrita, através de textos expositivos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleciona informação pertinente. 2. Planifica, textualiza e revê textos expositivos. 3. Escreve com correção gramatical. 4. Escreve com correção ortográfica. 		
<p>OG 3 – Fortalecer a</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Articula claramente as suas ideias e interpretações, 		

<p>capacidade de comunicação oral, fomentando o diálogo e a colaboração. Indicadores</p>	<p>facilitando a compreensão dos colegas;</p> <p>2. Participa nos debates em sala de aula, compartilhando as suas interpretações e perspectivas sobre as imagens/mapas apresentados;</p> <p>3. Demonstra respeito pelos colegas, ouvindo atentamente as interpretações dos outros e respondendo de maneira respeitosa e construtiva;</p> <p>4. Utiliza uma linguagem clara e precisa, facilitando a compreensão e o diálogo entre os colegas.</p>		
--	---	--	--

A diagnose feita à turma no período de observação sustentou-se na observação direta do comportamento e das atitudes, das competências demonstradas nas diversas áreas disciplinares, bem como ao acesso a documentos de turma e a conversas informais com a professora cooperante. Esse registo foi realizado em grelhas de avaliação diagnóstica, que por sua vez serviram como base para a construção do nosso PI, definindo estratégias que fossem ao encontro das necessidades apresentadas pela turma.

De modo a comparar os resultados obtidos em ambas as fases do período de estágio, recorreu-se a gráficos circulares construídos através das grelhas de avaliação, facilitando assim a interpretação da evolução, ou não, das turmas.

Relativamente à disciplina de Português no 6.º C, o desempenho da turma foi avaliado nos diversos domínios que esta representa (Expressão Escrita, Educação Literária, Gramática e Oralidade) através das grelhas de avaliação da Ficha de Avaliação

de Conhecimentos e de uma apresentação oral com a professora cooperante. É de salientar que a turma tem 33 alunos, mas só foram observados nestes quatro domínios 18 alunos, dado que os restantes elementos da turma, de etnia cigana, apresentavam uma assiduidade irregular e não frequentaram as aulas de forma consistente durante o período de implementação da proposta pedagógica.

No que diz respeito à disciplina de HGP no 6º C, o desempenho da turma foi avaliado nos diversos domínios que esta representa como, participação e comportamento, pensamento crítico, comunicação escrita e comunicação oral. Todos estes domínios tiveram momentos específicos de avaliação e os dados adquiridos foram através de grelhas de avaliação.

Relativamente ao Português, a turma do 6º D foi avaliada nos domínios da Educação Literária, da Gramática e da Escrita na disciplina de Português pelas professoras estagiárias, através de grelhas de avaliação. Tal como no 6º C, o domínio da Oralidade foi avaliado pela professora cooperante.

Já no que diz respeito à disciplina de HGP, o 6.º D foi avaliado nos domínios da Comunicação Oral, da Comunicação Escrita, do Pensamento Crítico e de Participação e Comportamento, à semelhança da avaliação realizada no 6º C.

3. Análise crítica da
prática ocorrida em ambos
os ciclos

|' '' | | ''

Após a caracterização da prática em 1.º CEB e no 2.º CEB, é relevante realizar uma análise crítica das experiências vivenciadas em ambas as práticas. Esta análise centra-se nas seguintes dimensões: (i) o desenvolvimento de competências dos alunos; (ii) métodos de ensino/aprendizagem, processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) relação pedagógica; e (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

3.1. Desenvolvimento de competências dos alunos

A Prática de Ensino Supervisionada em dois contextos distintos — 1.º Ciclo e 2.º Ciclo do Ensino Básico — proporcionou uma visão ampla e comparativa sobre os processos de desenvolvimento dos alunos e das competências curriculares e sociais promovidas em cada realidade educativa. Esta análise procura refletir sobre as aprendizagens observadas, cruzando-as com os princípios do desenvolvimento infantil e com os objetivos curriculares, bem como confrontar as dinâmicas sociais e pedagógicas em ambos os ciclos.

No 1.º Ciclo, a intervenção pedagógica incidiu numa turma do 3.º ano, cujos alunos, com idades entre os 8 e os 9 anos, se encontravam, segundo Piaget (1971), no estágio das operações concretas, caracterizado pela capacidade de realizar operações lógicas sobre objetos concretos, pensamento reversível e superação progressiva do egocentrismo. Os dados recolhidos evidenciam o desenvolvimento de competências curriculares fundamentais, nomeadamente ao nível da produção escrita, da resolução de problemas matemáticos, da interpretação de informação e da comunicação oral. Em termos sociais, destacou-se o estímulo ao trabalho colaborativo, à resolução de conflitos, ao respeito pelo outro e à participação ativa.

As estratégias de ensino implementadas procuraram responder às fragilidades diagnosticadas — dificuldades na escrita e no cálculo mental —, promovendo atividades integradas que articularam as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões. Através do trabalho em grupo e do uso de materiais manipuláveis e tecnológicos, os alunos foram incentivados a desenvolver competências cognitivas e

sociais em simultâneo, evidenciando progressos significativos tanto na qualidade das produções como na cooperação entre pares.

No 2.º Ciclo, a intervenção ocorreu em duas turmas do 6.º ano, marcadas por maior heterogeneidade ao nível etário (10 a 17 anos) e de desempenho, refletindo a complexidade crescente dos contextos educativos. Neste ciclo, os alunos encontram-se em transição para o estágio das operações formais (Piaget, 1971), onde começam a desenvolver a capacidade de raciocínio abstrato, embora ainda dependam do apoio do concreto para a construção do conhecimento. Verificou-se, neste contexto, a necessidade de responder a um número significativo de alunos com necessidades educativas específicas e com níveis iniciais de proficiência linguística (PLNM), o que exigiu uma forte aposta na diferenciação pedagógica e na utilização de estratégias inclusivas.

As competências curriculares trabalhadas incidiram sobretudo na interpretação de mapas e imagens (HGP), na produção escrita de textos descritivos e na comunicação oral, áreas definidas como deficitárias pelas professoras cooperantes. As atividades propostas permitiram desenvolver o pensamento crítico, a capacidade argumentativa e a expressão verbal estruturada, competências fundamentais para a consolidação das aprendizagens e para o exercício da cidadania.

Do ponto de vista social, destacou-se a colaboração e a participação ativa dos alunos, promovidas por estratégias que incluíram o trabalho de grupo, a realização de apresentações orais e a discussão coletiva de conteúdos. Estes dados encontram sustentação em Vygotsky (1978), segundo o qual o desenvolvimento cognitivo ocorre em contexto social, sendo mediado pelas interações e pela linguagem, especialmente através da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que o aluno se desenvolve com o apoio do outro.

A comparação entre os dois contextos revela que, apesar das diferenças estruturais e etárias, ambos os grupos desenvolveram competências curriculares e sociais relevantes, com enfoque particular na produção escrita, comunicação oral e trabalho colaborativo. No entanto, a prática de 1.º CEB revelou uma maior integração interdisciplinar e uma intervenção mais centrada na consolidação de aprendizagens básicas, enquanto a prática?

De 2.º CEB mostrou uma preocupação com a complexificação das tarefas cognitivas e com a adaptação a um perfil de turma diversificado. Esta progressão é coerente com os princípios do desenvolvimento infantil, tal como propostos por autores como Piaget e Vygotsky, mas também com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), que valoriza o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de comunicação.

Em ambos os contextos, a promoção do trabalho em grupo assumiu um papel de relevo, sendo evidenciada como estratégia promotora de aprendizagem significativa. De acordo com Johnson e Johnson (1999), o trabalho cooperativo promove o envolvimento ativo dos alunos, a construção coletiva de conhecimento e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Os resultados observados durante o estágio confirmam esta visão, com os alunos a demonstrarem envolvimento crescente nas tarefas, partilha de ideias, e sentido de responsabilidade coletiva.

3.2. Métodos de ensino/aprendizagem, processos de organização e desenvolvimento do currículo

No que concerne aos métodos de ensino e aprendizagem, o 1.º e o 2.º CEB apresentam diferenças estruturais e metodológicas significativas, relacionadas tanto com a organização do currículo como com a forma de intervenção pedagógica.

No contexto do 1.º CEB, a monodocência é uma das características determinantes da organização pedagógica. A professora cooperante era responsável por todas as áreas curriculares, com exceção do Inglês, o que permite um acompanhamento mais contínuo e integrado da turma, possibilitando também uma maior flexibilidade na gestão dos tempos e na articulação entre disciplinas. De acordo com o horário da turma, verifica-se que o Português (6,5 horas semanais) e a Matemática (6 horas semanais) são as disciplinas com maior carga horária, o que está em consonância com as orientações curriculares nacionais, que privilegiam o desenvolvimento de competências de literacia e numeracia na primeira etapa da escolaridade.

Esta organização do horário revela-se pedagógica, na medida em que as disciplinas de Português e Matemática no período da manhã, quando os alunos demonstram maior concentração. Por sua vez, atividades mais lúdicas e expressivas,

como a Educação Artística ou o Estudo do Meio, são reservadas para o período da tarde, respeitando os ritmos biológicos e a capacidade de atenção dos alunos. Esta gestão do tempo letivo está de acordo com estudos sobre organização escolar eficaz, que recomendam a adequação das tarefas à energia mental dos alunos ao longo do dia (Sousa, 2011).

A prática pedagógica observada no 1.º CEB refletiu um modelo misto entre o ensino tradicional e uma abordagem ativa. Se, por um lado, era evidente o uso do manual escolar e da ficha como recursos centrais, também se destacaram estratégias mais dinâmicas, como jogos, desafios matemáticos, projetos interdisciplinares e uso de materiais manipuláveis. Este equilíbrio vai ao encontro das orientações do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), que recomenda práticas diversificadas, integradoras e centradas no aluno.

No que diz respeito ao 2.º CEB, a organização curricular é fragmentada por disciplinas e professores especializados, o que permite uma abordagem mais aprofundada dos conteúdos, mas pode dificultar a articulação entre áreas. As disciplinas observadas — Português e História e Geografia de Portugal (HGP) — foram lecionadas em blocos de 50 minutos, com uma forte dependência do manual e das fichas de trabalho, especialmente na aula de Português. A tipologia das aulas seguia, predominantemente, um modelo transmissivo: leitura, exercícios escritos e correção em grande grupo. No entanto, observaram-se algumas estratégias diferenciadoras, como o uso de vídeos, mapas e resumos de antecipação, que se revelaram importantes especialmente no apoio a alunos com necessidades educativas específicas e com proficiência reduzida em língua portuguesa (PLNM).

Destaca-se, no entanto, que na disciplina de HGP houve uma maior abertura à exploração de fontes diversificadas e à prática de competências transversais, nomeadamente a leitura crítica de imagens, mapas e gráficos, alinhando-se com uma pedagogia de base construtivista. Estas práticas aproximam-se da visão de Ausubel (2003), que defende a aprendizagem significativa como resultado da ancoragem de novos conhecimentos em estruturas cognitivas já existentes.

Apesar das limitações associadas ao tempo letivo e à pressão programática, a articulação entre HGP e Português permitiu o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que favoreceram a construção de sentido para as aprendizagens, em particular ao nível da comunicação escrita e da interpretação crítica de fontes. Esta articulação responde às recomendações de autores como Perrenoud (1999), que defende que o currículo deve ser pensado em função de competências transversais e integradoras, que façam sentido para o aluno.

Comparando os dois contextos, verifica-se que o 1.º CEB beneficia de uma maior flexibilidade organizacional, o que facilita a interdisciplinaridade e o acompanhamento contínuo das aprendizagens. A prática pedagógica neste ciclo revelou-se mais adaptada ao ritmo dos alunos, com diversificação de métodos e atenção ao desenvolvimento integral (cognitivo, motor, emocional e social).

No 2.º CEB, por sua vez, a especialização disciplinar permite aprofundar conteúdos, mas exige uma maior coordenação entre professores para garantir coesão curricular. A organização do tempo letivo em blocos rígidos e a ênfase na execução de tarefas escritas individuais limita, por vezes, o desenvolvimento de metodologias mais participativas. No entanto, a prática de articulação entre HGP e Português demonstrou potencial para superar estas limitações, criando oportunidades de aprendizagem mais significativas.

Em ambos os contextos, os métodos de ensino revelaram-se mais eficazes quando combinavam instrução direta com atividades de exploração, trabalho colaborativo e reflexão. Esta constatação confirma as conclusões de autores como Bruner (1997), que defendem a importância de uma abordagem pedagógica equilibrada entre o saber transmitido e o saber construído, entre a estrutura e a descoberta.

3.3. Relação pedagógica

A relação pedagógica é um elemento central no processo de ensino aprendizagem, influenciando diretamente o clima da sala de aula, o envolvimento dos alunos e a eficácia das estratégias educativas. A análise da prática pedagógica nos contextos do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico permitiram identificar dinâmicas relacionais distintas, moldadas

não apenas pelas características dos alunos, mas também pela estrutura organizativa e pelas opções metodológicas dos docentes.

No contexto do 1.º CEB, a monodocência favoreceu a construção de uma relação próxima, contínua e afetiva entre a professora cooperante e os alunos. A convivência diária e transversal a todas as áreas curriculares permitiu o desenvolvimento de uma relação pedagógica marcada pela confiança, pela empatia e por um conhecimento aprofundado das necessidades e características individuais de cada aluno.

A professora cooperante demonstrava sensibilidade à dimensão emocional da aprendizagem, adotando uma postura de escuta ativa, valorizando os contributos dos alunos e promovendo o respeito mútuo. A gestão da sala de aula refletia um equilíbrio entre disciplina e afetividade, criando um ambiente seguro e propício à participação. Estas práticas alinham-se com os princípios defendidos por Carl Rogers (1983), para quem uma relação educativa genuína, baseada na aceitação incondicional e na empatia, é essencial para o florescimento do potencial de cada aluno.

A relação pedagógica foi também promovida através da atribuição de responsabilidades aos alunos (ex.: distribuição de materiais, vigilância do recreio), o que contribuiu para a sua autonomia e para a valorização do sentido de pertença à turma. A professora promovia ainda atividades em grupo, incentivando a cooperação e o respeito pelas diferenças, reforçando assim uma lógica de aprendizagem inclusiva e participativa.

No 2.º CEB, o modelo de pluridocência introduz uma relação mais segmentada entre professores e alunos. A interação com os alunos, embora respeitadora e cordial, revelou-se naturalmente mais formal e menos personalizada, resultado do tempo mais reduzido de convivência com cada turma e da maior distância geracional e disciplinar que tende a caracterizar este ciclo.

As professoras cooperantes mantinham uma relação pedagógica marcada pelo rigor, pelo cumprimento das rotinas e pela atenção às dificuldades dos alunos, mas dentro de uma lógica mais centrada na gestão do grupo e na instrução dos conteúdos, em detrimento da construção de vínculos afetivos duradouros. Esta realidade é compreensível à luz do próprio funcionamento estrutural do 2.º Ciclo, em que os professores lecionam

várias turmas e dispõem de menos tempo para aprofundar relações individuais com os alunos.

Apesar disso, observou-se uma preocupação com a equidade e a inclusão, nomeadamente através da implementação de medidas diferenciadas para alunos ao abrigo do decreto de lei n.º 54/2018 e a frequentar PLNM. As professoras cooperantes demonstraram disponibilidade para adaptar instrumentos e estratégias, responder a dúvidas e criar oportunidades de participação equitativa, contribuindo para uma relação pedagógica baseada no respeito, na justiça e na promoção do sucesso de todos. Estas práticas estão em consonância com o que Bernard Charlot (2000) define como a relação com o saber, entendida não só como transmissão de conteúdos, mas também como construção de sentido, ancorada na relação do aluno com os professores e com o meio.

A comparação entre os dois contextos evidencia diferentes configurações da relação pedagógica, resultantes de fatores como a organização escolar, a idade dos alunos e o número de professores com quem interagem. Em ambos os contextos, a qualidade da relação pedagógica revelou-se um fator determinante para o sucesso das atividades desenvolvidas e para o envolvimento dos alunos nas aprendizagens. Esta constatação vai ao encontro das perspetivas de Niza (2001), que defende que “ensinar é um ato relacional”, em que a autoridade pedagógica deve ser exercida com base no reconhecimento mútuo e no compromisso com a aprendizagem.

3.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais

Relativamente à avaliação no contexto do 1.º CEB, o método adotado pela professora cooperante revelou-se formativo e contínuo, com foco na recolha de dados ao longo do processo de aprendizagem. Esta abordagem permitiu ajustar práticas, identificar dificuldades e acompanhar o desenvolvimento de cada aluno de forma individualizada. Os instrumentos utilizados incluíram observação direta, grelhas de avaliação, análise de produções dos alunos, fichas de consolidação, notas de campo e entrevistas informais, o que está em conformidade com as orientações do Decreto-Lei n.º 54/2018 e do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017).

A avaliação foi usada como instrumento de diagnóstico e regulação, permitindo adaptar estratégias e reforçar conteúdos sempre que necessário. Destaca-se ainda a autoavaliação e a explicitação de raciocínios pelos próprios alunos, sobretudo em Matemática, área em que os alunos eram frequentemente incentivados a explicar os seus processos de resolução em grande grupo.

Ao nível dos comportamentos sociais, a regulação foi feita sobretudo através da atribuição de responsabilidades semanais, da mediação dos conflitos pela professora e da valorização da cooperação nas atividades em grupo. A gestão do comportamento foi orientada por uma lógica de desenvolvimento da autonomia e do respeito mútuo, valorizando-se os momentos de reflexão e diálogo sobre as atitudes em sala.

No 2.º CEB, a avaliação manteve uma vertente diagnóstica e formativa, mas com maior peso da avaliação sumativa formalizada através de fichas de avaliação, apresentações orais, trabalhos de grupo e grelhas de desempenho por domínios. Esta estrutura avaliativa corresponde à organização própria do ciclo, no qual a segmentação disciplinar e a preparação para os ciclos seguintes exigem uma maior formalização dos processos avaliativos.

No entanto, observou-se uma preocupação evidente com a adaptação dos instrumentos aos diferentes perfis de alunos, em particular aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. A utilização de resumos orientadores, avaliação oral individual, tempo extra e grelhas específicas demonstra sensibilidade às necessidades dos alunos e está em consonância com os princípios da inclusão definidos no Decreto-Lei n.º 54/2018.

Ao nível da regulação das aprendizagens, destacou-se o uso de *feedback* contínuo durante as aulas, sobretudo na disciplina de HGP, através da valorização da participação oral e da interpretação coletiva de mapas e imagens. Também se observaram práticas que promoviam a construção de conhecimento partilhado, como a discussão em grupo e a explicitação de argumentos, o que contribui para a autorregulação e para o desenvolvimento de competências críticas e comunicativas.

No que toca aos comportamentos sociais, a regulação foi mais centrada em normas de funcionamento coletivo, com ênfase na participação, comportamento adequado e respeito pelas regras, sobretudo no contexto das avaliações orais e dos trabalhos de grupo. A presença de alunos com necessidades educativas diferenciadas exigiu uma gestão relacional cuidadosa, garantindo que todos se sentiam integrados e valorizados.

A comparação entre os dois contextos revela que, no 1.º CEB, a avaliação e regulação foram mais informais, integradas no quotidiano da sala de aula e próximas da realidade do aluno. Por outro lado, no 2.º CEB, a formalização e sistematização dos processos avaliativos, ainda que adaptados, podem distanciar-se da lógica da avaliação formativa contínua.

Em ambos os contextos, contudo, observou-se uma preocupação com a função formativa da avaliação, a adaptação às necessidades dos alunos e a regulação dos comportamentos sociais num quadro de respeito, cooperação e inclusão.

Parte II

| | ' ' | | ' ' |

4. Apresentação do estudo

| ' ' | ' ' |

A capacidade de ler não se limita à descodificação. A compreensão do texto é um processo complexo que implica a presença de várias habilidades cognitivas e, ao mesmo tempo, socioemocionais e linguísticas. Além disso, a capacidade de ler bem é essencial para a aprendizagem crítica e, assim, para a formação ativa numa sociedade em constante mudança. E, claro, é a própria base da aprendizagem e um dos indicadores mais confiáveis do sucesso futuro, seja académico ou profissional.

É necessário que os professores e outros educadores entendam plenamente o processo da compreensão da leitura e saibam como apoiar o seu desenvolvimento das crianças. Explorar os pontos fracos e positivos que contribuem para a compreensão através dos casos de estudo – o uso de palavras, o conhecimento do contexto, a fluência na leitura e a capacidade de fazer inferências – também fazem parte dos processos de compreensão da leitura.

A escolha do tema deste relatório “Compreensão da leitura no 1.º CEB” deve-se à sua relevância na educação e na vida na sociedade. Compreender um texto não se limita a decifrar palavras, mas envolve analisar, inferir e construir significados do que foi lido. Essa competência é fundamental tanto na educação, influenciando a forma como as pessoas acedem a informações e argumentam, como no quotidiano. De acordo com o jornal *Público* (2024), o inquérito da OCDE refere que:

Em Portugal 40% dos adultos só compreendem textos simples e matemática básica, ou seja Assim, em Portugal, 42% da população tem um nível muito baixo de literacia, segundo os resultados dos inquiridos que representam 6,6 milhões de pessoas entre os 16 e os 65 anos que vivem no país. Por outro lado, apenas 4% dos adultos demonstraram um elevado desempenho nesta matéria, sendo "capazes de compreender e avaliar textos longos e densos de várias páginas, entender significados complexos ou ocultos e utilizar conhecimentos prévios para compreender textos e realizar tarefas.

Outros relatórios, nacionais e internacionais, apontam para fragilidades persistentes na compreensão da leitura dos alunos portugueses. O relatório PISA 2022 indica que, embora existam progressos, grande parte dos alunos continua a revelar dificuldades em realizar inferências, a interpretar textos complexos e a distinguir factos de opiniões (Duarte et al., 2023).

Por outro lado, o Estudo Diagnóstico das Aprendizagens (IAVE, 2021, 2022, 2023) revela que uma parte significativa dos alunos do 1.º CEB não ultrapassa o nível de compreensão literal, tendo dificuldades em interpretar mensagens implícitas e em aplicar o que leem a novas situações.

Estes resultados são confirmados pelas provas de aferição e estudos amostrais do IAVE (Serrão et al., 2021; Simões & Pires, 2022), que demonstram uma relação direta entre o nível socioeconómico e os desempenhos na leitura, reforçando a importância de práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas.

Estes dados revelam a pertinência do tema escolhido para o presente relatório de estágio. Segundo as Aprendizagens Essenciais de Português do 3.º ano do 1.º CEB (2018),

No domínio da leitura, pretende-se que os alunos tenham adquirido competência na leitura de textos escritos tornando-se leitores fluentes. No domínio da educação literária, pretende-se que os alunos se familiarizem e contactem diariamente com literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação. Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados, que o Plano Nacional de Leitura (PNL) disponibiliza, e de percursos orientados de análise e de interpretação. Especificamente na concretização de estratégias de leitura orientada, este domínio abre possibilidade de convergência de atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletem procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua (p. 3).

Assim sendo, foi desenvolvida a seguinte problemática: “De que forma o projeto LOSA II (projeto do Plano Nacional de Leitura) pode contribuir para uma melhor compreensão de textos, por parte dos alunos?”.

A através do projeto LOSA II, projeto do Plano Nacional de Leitura (PNL), e da implementação dos seus recursos pretende-se:

desenvolver as competências de leitura mais complexas, das inferências à interpretação e análise; implementar estratégias de meta compreensão para orientar o aluno no processo de leitura dos textos; ensinar explicitamente estratégias de pesquisa, localização e organização da informação; fomentar a capacidade de compreensão de inferências com graus de complexidade diferentes; promover a descoberta de características de géneros textuais; promover a leitura,

usando o texto trabalhado como pretexto para a leitura de outros textos. proporcionar o contacto com livros adequados aos perfis de leitores dos alunos, de forma a estimular o gosto pela leitura e a alargar o horizonte de interesses e de complexidade dos textos lidos. (Equipa do PLN, 2024)

A partir desta problemática, foi formulado o objetivo geral deste relatório “Promover o desenvolvimento de competências complexas de leitura de alunos de 3.º ano”.

Com o objetivo geral definido, desenvolveram-se os seguintes objetivos específicos: 1) Monitorizar a aplicação de dois recursos elaborados no âmbito do PNL para o desenvolvimento de competências de leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico; 2) Identificar a perceção dos alunos e do professor cooperante sobre os recursos; 3) Comparar o desempenho dos alunos ao nível da compreensão da leitura antes e depois da intervenção.

5. Fundamentação teórica

|| " | | " "

A leitura é uma das competências fundamentais adquiridas nos primeiros anos de escolaridade e assume um papel estruturante na aprendizagem ao longo da vida. No 1.º CEB, a leitura não se limita à descodificação das palavras, mas estende-se à compreensão dos textos, à construção de significados e à aplicação do conhecimento em diferentes contextos (Ribeiro et al., 2010; Sim-Sim, 2007). Neste sentido, a compreensão da leitura emerge como um objetivo pedagógico de relevo, que exige práticas de ensino internacionais, sustentadas em modelos teóricos sólidos adaptados à diversidade dos alunos.

5.1. Compreensão da Leitura: Conceitos e Modelos

A compreensão da leitura é um processo cognitivo complexo, que envolve a interação entre o leitor, o texto e o contexto de leitura (Giasson, 2000). O leitor assume um papel ativo neste processo, sendo responsável por mobilizar os seus conhecimentos prévios, experiências pessoais, motivações e estratégias de leitura que contribuem para a construção do sentido. O texto fornece os elementos linguísticos e estruturais que orientam a leitura, apresentando uma organização interna que influencia a forma como a informação é processada. Por fim, o contexto de leitura refere-se às circunstâncias em que ocorre o ato de ler — como o objetivo da leitura, o ambiente físico ou social e os fatores culturais envolvidos —, os quais condicionam a forma como o leitor interage com o texto. Segundo Giasson (2000), é da articulação eficaz entre estes três elementos que resulta a compreensão da leitura entendida como um processo ativo e construtivo, no qual o leitor elabora significados a partir da interação entre o que sabe, o que lê e o contexto em que a leitura se realiza. De acordo com Ribeiro et al. (2010), trata-se de um ato de construção ativa de sentido, em que o leitor mobiliza conhecimentos linguísticos, cognitivos e metacognitivos.

Os modelos teóricos, designadamente o modelo interativo, sustenta que a leitura decorre da combinação de processos ascendentes como a descodificação de palavras e descendentes como as expectativas e os conhecimentos prévios (Cassany et al., 2003). Por sua vez, o modelo de construção-integração, concentra-se na forma como os leitores

constroem as representações mentais coerentes a partir de informações explícitas e inferidas do texto (Kintsch et al., 1978, 1998, 2005, citados por Alçada et al, 2021).

Vaz (2009) reforça que a compreensão não é um produto, mas antes um processo contínuo que implica antecipar, monitorizar e reformular. Assim, a eficácia na leitura depende da capacidade de ativar estratégias de compreensão antes, durante e após a leitura.

Neste pressuposto, a investigação tem evidenciado a importância do ensino explícito da compreensão da leitura, particularmente nos primeiros anos de escolaridade. Em Portugal, os programas de intervenção desenvolvidos, nomeadamente por Ribeiro et al. (2010) e Viana et al. (2010), mostram que a instrução sistemática de estratégias tais como a identificação de ideias principais, a inferência, o resumo e a monitorização favorecem ganhos significativos nos desempenhos dos alunos.

No 1.º CEB, esta prática deve ser adaptada ao estágio de desenvolvimento dos alunos, com recurso a textos variados e a atividades que incentivem a interação com o texto. Sim-Sim (2007) defende que a leitura deve ser um ato partilhado e mediado pelo professor, de modo a permitir a construção progressiva da autonomia na leitura.

Na *Abordagem de Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)* (Fernandes, 2021), são sistematizadas algumas destas práticas, propondo-se sequências de instrução baseadas na evidência, com foco na oralidade, no vocabulário, na consciência fonológica e na fluência, assinalando-as como competências preditores da compreensão.

Neste pressuposto, o desenvolvimento da compreensão da leitura está intimamente ligado à literacia emergente, ou seja, está ligado às competências linguísticas e cognitivas desenvolvidas antes da aprendizagem formal da leitura. Melhor dizendo, a consciência fonológica, o conhecimento do vocabulário e a compreensão oral são preditores robustos do sucesso na leitura (Alçada et al., 2021).

Assim sendo, assegurar uma base sólida nestas áreas permite prevenir dificuldades futuras. As práticas de leitura em voz alta, o contacto precoce com livros e a estimulação da linguagem oral são fundamentais para garantir um início de percurso escolar favorável, sobretudo em contextos vulneráveis (Giasson, 2000; Viana et al., 2023).

5.2. Tipos de Compreensão da Leitura

A compreensão da leitura constitui um processo multidimensional que envolve diferentes operações cognitivas. Neste sentido, torna-se pertinente distinguir os diversos tipos de compreensão que podem ser mobilizados durante a leitura, permitindo uma abordagem mais estruturada tanto ao nível do ensino como da avaliação desta competência. De acordo com a taxonomia proposta por Català et al. (2001), e adotada por Viana et al. (2010), é possível identificar quatro grandes tipos de compreensão da leitura: compreensão literal, reorganização da informação, compreensão inferencial e compreensão crítica.

A compreensão literal diz respeito à identificação da informação explicitamente presente no texto. Inclui operações como o reconhecimento de ideias principais, de detalhes, de sequências narrativas, de relações de causa-efeito e de traços caracterizadores das personagens. Este tipo de compreensão exige, sobretudo, competências de recuperação de informação diretamente acessível na superfície textual.

A reorganização da informação implica a sistematização, síntese ou reordenação de ideias expressas no texto, promovendo uma compreensão mais abrangente e estruturada do seu conteúdo. Este processo envolve atividades como classificar, esquematizar, resumir e sintetizar, exigindo ao leitor a construção de uma representação mental coesa do texto.

A compreensão inferencial refere-se à capacidade de o leitor estabelecer inferências com base em indícios textuais e nos seus conhecimentos prévios. Neste domínio, incluem-se operações como a dedução de ideias implícitas, a antecipação de acontecimentos, a formulação de hipóteses, a interpretação de linguagem figurada e a projeção de continuidades narrativas. Este tipo de compreensão revela um nível mais profundo de interação com o texto, exigindo raciocínio e flexibilidade cognitiva.

Por fim, a compreensão crítica relaciona-se com a formulação de juízos pessoais sobre o conteúdo do texto, com base em critérios de validade, suficiência e coerência. Envolve a avaliação de atos, opiniões, intenções e argumentos, bem como a apreciação estética ou ética do texto. Esta dimensão da compreensão da leitura exige do leitor uma postura reflexiva e argumentativa perante o que lê.

A distinção entre estes diferentes tipos de compreensão permite uma abordagem pedagógica mais precisa e diferenciada, adequando estratégias e tarefas aos vários níveis de complexidade cognitiva implicados no ato de ler.

5.3. Práticas Pedagógicas e Estratégias de Ensino

Ensinar a compreender é uma tarefa que exige um planeamento cuidadoso, com objetivos definidos e com estratégias diversificadas. Entre as práticas consideradas eficazes destacam-se: a ativação de conhecimentos prévios; a formulação de hipóteses; a leitura guiada e partilhada; as questões de compreensão literal, inferencial e crítica; a produção de resumos e o reconto. Viana et al. (2010) e Ribeiro et al. (2010) sublinham que estas estratégias devem ser introduzidas de forma gradual e intencional, para promoverem a autonomia dos alunos e para incentivar a metacognição, isto é, para fomentarem a capacidade de refletir sobre o próprio processo de leitura.

O ensino da compreensão da leitura deve assentar numa abordagem explícita, sistemática e intencional, capaz de tornar visíveis os processos envolvidos na construção de sentido. Para que os alunos desenvolvam competências de leitura compreensiva, é fundamental que lhes sejam ensinadas estratégias cognitivas e metacognitivas que os ajudem a planificar, monitorizar e avaliar o ato de ler. Neste sentido, as propostas de Viana et al. (2010), bem como as de Giasson (2000), convergem na defesa de uma intervenção estruturada, organizada em torno de três momentos essenciais: antes, durante e após a leitura.

As estratégias mobilizadas antes da leitura têm como objetivo preparar o leitor para o texto, promovendo a ativação dos seus conhecimentos prévios, a formulação de hipóteses e o estabelecimento de propósitos. A exploração de elementos paratextuais, como o título e as imagens, bem como o debate em torno do tema do texto, permite ao aluno desenvolver expectativas em relação ao conteúdo e mobilizar esquemas mentais relevantes. Nesta fase, é também relevante antecipar e discutir vocabulário potencialmente desconhecido, criando condições favoráveis à compreensão.

Durante a leitura, as estratégias devem apoiar o processamento ativo da informação textual e o controle da compreensão. A leitura deve ser acompanhada de ações como a formulação de perguntas, a verificação de hipóteses previamente estabelecidas, a identificação de ideias principais e a releitura de passagens que suscitem dúvidas. A anotação de palavras-chave, a construção de esquemas e a organização de informações relevantes são igualmente estratégias importantes que favorecem uma leitura consciente e autorregulada. A monitorização da compreensão, entendida como a capacidade de reconhecer falhas na interpretação e de ajustar as estratégias utilizadas, é central neste momento.

Após a leitura, as estratégias visam consolidar, aprofundar e aplicar o conhecimento construído. A elaboração de resumos, a produção de paráfrases, a construção de mapas conceituais ou a discussão oral do conteúdo lido são formas de reorganizar e expandir a compreensão. A formulação de opiniões fundamentadas, bem como a resposta a questões de natureza inferencial ou crítica, permite desenvolver o pensamento reflexivo e a capacidade de interpretar e avaliar a informação de forma autónoma. Estas práticas são fundamentais para fomentar uma leitura mais crítica, capaz de ultrapassar a simples decifração e de promover aprendizagens significativas.

Tanto Giasson (2000) como Viana et al. (2010) sublinham a importância de que estas estratégias sejam ensinadas de forma explícita. O professor deve assumir um papel ativo de modelador, demonstrando, através do seu discurso e da sua prática, como as estratégias podem ser utilizadas para enfrentar diferentes desafios de compreensão. A explicitação dos processos cognitivos, a prática guiada e o reforço da autorreflexão por parte dos alunos são condições essenciais para que a aprendizagem das estratégias se efetive. Assim, a construção da competência leitora deve ser entendida como um processo gradual, sustentado por práticas pedagógicas consistentes e diferenciadas, capazes de responder à diversidade de perfis dos alunos e de promover a autonomia na leitura.

6. Metodologia

| | ' ' | | ' ' |

Este capítulo visa apresentar a metodologia que orientou a investigação, considerando: i) questão e objetivos do estudo; ii) caracterização do contexto e dos participantes e por último iii) as opções metodológicas.

6.1. Questão e objetivos do estudo

O presente estudo insere-se no âmbito da promoção da compreensão da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico, através da utilização de recursos pedagógicos desenvolvidos no âmbito do projeto LOSA II, integrado no Plano Nacional de Leitura, disponíveis no site do PNL¹. A problemática que orienta esta investigação parte da seguinte interrogação: De que forma o projeto LOSA II pode contribuir para uma melhor compreensão de textos por parte dos alunos?

Com base nesta problemática, definiu-se como questão de investigação central compreender de que forma a utilização dos recursos pedagógicos do projeto LOSA II influencia o desempenho dos alunos na compreensão da leitura.

Tendo como ponto de partida a questão central, foi definido como objetivo geral analisar o contributo dos recursos pedagógicos do projeto LOSA II para o desenvolvimento da compreensão da leitura em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. De forma articulada com este objetivo geral, o estudo procurou ainda acompanhar a aplicação dos referidos recursos em contexto de sala de aula, recolher as perceções dos alunos e do professor cooperante sobre a sua relevância e adequação ao processo de ensino-aprendizagem e, por fim, comparar o desempenho dos alunos ao nível da compreensão leitora antes e após a intervenção pedagógica. Estes objetivos orientaram todas as etapas do trabalho empírico, possibilitando uma análise integrada do potencial didático dos recursos em estudo.

¹ Os recursos desenvolvidos no âmbito do Projeto LOSA II encontram-se disponíveis em: https://www.leituraorientada.pnl2027.gov.pt/recursos-did%C3%A1ticos_1

6.2. Caracterização do contexto e dos participantes

O estudo foi desenvolvido numa escola pública situada em Sintra, numa turma de 3.º ano, constituída por 25 alunos, sendo 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Ao nível dos apoios, 3 alunos beneficiam de apoio educativo. A turma integra ainda um aluno de Português Língua Não Materna (PLMN).

6.3. Opções metodológicas

6.3.1. Natureza do estudo

O estudo realizado é de natureza qualitativa. A escolha pela abordagem qualitativa nesta investigação justifica-se pelo facto de permitir compreender em profundidade os processos educativos e os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Segundo Cusati et al. (2021), esta abordagem é especialmente pertinente para analisar questões relacionadas com formação docente, permitindo interpretar experiências reais de forma contextualizada. De acordo com Souza et al. (2016), a investigação qualitativa em Educação fundamenta-se em premissas que valorizam a construção compartilhada do conhecimento. Para Freire e Macedo (2022), esta metodologia possui ainda um forte componente ética e política, alinhando-se a perspetivas críticas e emancipatórias. A consolidação da pesquisa qualitativa no campo educacional também é destacada por Zanette (2017), que ressalta a sua adequação para captar significados subjetivos e múltiplas realidades.

6.3.2. Design do estudo

A intervenção foi estruturada em três etapas principais: (1) realização de teste de Português antes da intervenção; (2) aplicação do recurso centrado no género textual biografia; (3) aplicação do recurso centrado no género textual conto; (4) realização de teste de Português depois da intervenção.

Antes da intervenção a professora cooperante realizou um teste de Português, que avaliava entre outros domínios, a compreensão da leitura.

A intervenção envolveu a aplicação de dois recursos do PNL em duas sessões distintas: uma em grande grupo, centrada na exploração do género biografia, e outra em pequeno grupo, centrada no género o conto. Ambas as sessões foram gravadas, permitindo o registo integral das interações entre os alunos e o professor.

Depois da intervenção a professora cooperante realizou um teste de Português que avaliava, entre outros domínios, a compreensão da leitura.

Foram ainda realizadas entrevista à professora cooperante e entrevista a três alunos para avaliar a perceção suas perceções sobre os recursos.

Esta abordagem metodológica permitiu acompanhar de forma rigorosa a implementação dos recursos e avaliar os seus efeitos no desempenho dos alunos como nas perceções dos envolvidos.

6.3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos e técnicas de recolha de dados foram as gravações das sessões em grande grupo, os testes de Português aplicados antes e depois da intervenção, a entrevista à professora cooperante e a entrevista a três alunos.

As gravações das sessões em grande grupo permitiram documentar, de forma rigorosa e fidedigna, as interações verbais entre os alunos e a investigadora, bem como os comportamentos emergentes durante a implementação dos recursos didáticos. Este procedimento revela-se particularmente útil em estudos qualitativos, permitindo a análise posterior das dinâmicas da sala de aula com maior detalhe e objetividade. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a gravação de sessões é uma ferramenta fundamental, pois permite captar nuances da comunicação que poderiam escapar à observação direta.

Foram conduzidas entrevistas semiestruturadas a três alunos e ao professor cooperante. A entrevista é uma ferramenta essencial em muitos estudos de investigação científica, especialmente em pesquisas qualitativas. A sua pertinência está fortemente ligada às questões de investigação e ao método de pesquisa escolhido. Em conformidade com Morgan (citado por Bogdan e Bicken, 1994), designa-se por entrevista uma conversa intencional, que ocorre maioritariamente entre duas pessoas, existindo, naturalmente,

exceções em que estão presentes mais pessoas. É dirigida e preparada previamente por uma das pessoas, com o propósito de recolher dados descritivos que dão a oportunidade ao investigador para desenvolver uma ideia sobre a forma como os entrevistados interpretam as questões do estudo a realizar. O modo como as perguntas são colocadas aos entrevistados pode, evidentemente, influenciar as suas respostas, devendo existir por parte do entrevistador flexibilidade para não causar constrangimentos e adequar as perguntas seguintes. Bogdan e Bicken (1994) apresentam as diferentes finalidades da entrevista, nomeadamente para recolha de dados ou em simultâneo com outras técnicas -observação participante, análise de documentos, entre outras. Acrescentam que a escolha do tipo de entrevista deverá ser influenciada pelo tipo de investigação, podendo, também, ser aplicadas as diferentes estruturas em fases distintas do mesmo estudo.

Os testes aplicados antes e depois da intervenção, apresentados nos anexos I e J, apresentavam itens de avaliação da compreensão da leitura.

Em conjunto, estas técnicas complementares permitiram uma triangulação dos dados, assegurando uma maior fiabilidade e validade dos resultados obtidos, tal como é preconizado na investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994).

6.3.4. Técnicas de análise de dados

Para cada objetivo, definiram-se os respetivos instrumentos de recolha de dados e as suas técnicas de análise de dados, como podemos observar na tabela 8.

Tabela 8

Instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados

Objetivos	Instrumentos de recolha de dados	Técnicas de análise de dados
Monitorizar a aplicação de 2 recursos elaborados no âmbito do PNL para o	Gravação de sessão em grande grupo de aplicação do recurso 1 - Biografia	Análise de conteúdo

desenvolvimento de competências de leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico.	Gravação da interação entre pares durante a aplicação do recurso 2 - Conto	Análise de conteúdo
Identificar a perceção dos alunos e do professor cooperante sobre os recursos.	Inquérito por entrevista semiestruturada (3 alunos)	Análise de conteúdo
	Entrevista semiestruturada (professora cooperante)	Análise de conteúdo
Comparar o desempenho dos alunos ao nível da compreensão da leitura antes e depois da intervenção.	Testes aplicados antes e depois da intervenção	Estatística descritiva

A análise de conteúdo é uma técnica de recolha e análise de dados que desempenha um papel fundamental tanto na pesquisa como na investigação académica, como enfatizado por Bardin (1977) quando afirma que a análise de conteúdo emerge como uma ferramenta indispensável na investigação científica, que permite uma compreensão aprofundada dos dados qualitativos, revelando padrões, tendências e significados subjacentes, essencialmente quando é necessário abordar questões específicas de um determinado estudo. A sua pertinência está intrinsecamente ligada às questões de investigação, tendo em consideração que proporciona meios para desvendar significados e padrões subjacentes nos dados recolhidos.

Esteves (2006) afirma que, apesar de ter sido uma descoberta extremamente importante para a relação de causa-efeito nos processos de investigação científica no âmbito da educação, por outro lado também foi sujeita a críticas mais e menos razoáveis por parte de investigadores que preferiram outras metodologias qualitativas de pesquisa.

FALTA DIZER ALGUMA COISA SOBRE A ESTATÍSTICA DESCRITIVA

6.3.5. Princípios éticos do processo de investigação

A presente investigação respeitou os princípios éticos fundamentais que regulam a prática investigativa em contextos educativos, assegurando o cumprimento de normas deontológicas que garantem a proteção dos participantes e a integridade do processo.

Em primeiro lugar, foi garantido o princípio do consentimento informado. Todos os participantes envolvidos no estudo — alunos, encarregados de educação e professor cooperante — foram devidamente informados sobre os objetivos, procedimentos e finalidades da investigação. A participação foi voluntária e precedida da obtenção de autorizações formais, nomeadamente a assinatura de termos de consentimento por parte dos encarregados de educação, assegurando o direito à informação e à decisão livre e esclarecida.

O princípio da confidencialidade foi igualmente assegurado, através do anonimato dos dados recolhidos. Nenhuma informação de caráter pessoal foi divulgada, e todos os dados foram tratados de forma a proteger a identidade dos participantes. Os nomes dos alunos foram substituídos por códigos e os materiais utilizados foram armazenados de forma segura, apenas acessíveis à investigadora.

O respeito pela dignidade dos participantes orientou todo o processo, assegurando que nenhuma atividade implicasse riscos físicos, emocionais ou sociais para os alunos. As interações em sala de aula decorreram num ambiente pedagógico habitual, sem perturbar o funcionamento normal das atividades letivas.

Por fim, foi respeitado o princípio da responsabilidade científica, assegurando a objetividade na recolha, tratamento e interpretação dos dados. A investigadora comprometeu-se com a transparência metodológica, a fidelidade aos resultados obtidos e a não manipulação dos dados com vista à obtenção de conclusões prévias.

A observância destes princípios éticos foi condição indispensável para garantir a validade do estudo e a sua conformidade com os padrões exigidos pela investigação em educação.

7. Resultados

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, são apresentados os principais resultados decorrentes da implementação dos recursos selecionados no âmbito desta investigação. Os materiais utilizados integram-se no projeto LOSA II (Leitura, Oralidade e Escrita em Sala de Aula), uma iniciativa centrada no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos através da exploração de textos significativos.

Foram selecionados dois recursos específicos: uma biografia e um conto, ambos da autoria de Encarnação Silva e Mariana Pinto. Estes textos foram escolhidos não apenas pela sua relevância pedagógica, mas também pelo seu potencial para promover a compreensão leitora, a expressão oral e escrita, e o pensamento crítico dos alunos. A análise que se segue procura evidenciar os efeitos da utilização destes materiais nas aprendizagens dos alunos, com base nos dados recolhidos ao longo do trabalho de campo.

7.1. Monitorização da aplicação de dois recursos do PNL

Esta análise insere-se no âmbito do primeiro objetivo do estudo: *“Monitorizar a aplicação de dois recursos elaborados no âmbito do PNL para o desenvolvimento de competências de leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico.”*

O primeiro recurso — centrado na leitura e exploração de uma biografia da escritora Alice Vieira — foi aplicado em contexto de sala de aula e encontra-se apoiado por uma transcrição detalhada dessa sessão (Anexo A).

A aplicação do segundo recurso, inscreve-se na prática de promoção da leitura literária com intencionalidade pedagógica, conforme os princípios do Plano Nacional de Leitura (PNL). Este recurso articula um conto de Álvaro de Magalhães com um conjunto de atividades que desenvolvem competências de compreensão inferencial, mobilização de saberes prévios, leitura crítica, e diferenciação entre fantasia e realidade. Encontra-se também apoiado por uma transcrição detalhada dessa sessão (anexo B).

A análise segue uma categorização baseada na estrutura da prática pedagógica de leitura: atividades de pré-leitura, leitura orientada e guiada, e atividades pós-leitura.

A realização de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura revela-se essencial para o desenvolvimento das competências de leitura e compreensão dos alunos, pois

permite uma abordagem progressiva e sistemática do texto. Segundo a Direção-Geral da Educação (2025), "a ativação de conhecimentos prévios, a contextualização temática e a exploração inicial de vocabulário e estruturas textuais na fase de pré-leitura facilitam o envolvimento ativo dos alunos com o texto e preparam-nos para a compreensão dos sentidos mais profundos da obra" (DGE, 2025, p. 14). Durante a leitura, a orientação do professor no uso de estratégias de inferência, monitorização e análise textual promove uma leitura mais autónoma e crítica. Por fim, as atividades de pós-leitura, como debates, produções escritas e leituras interpretativas, "possibilitam o aprofundamento da compreensão, o desenvolvimento do pensamento crítico e a consolidação de aprendizagens" (DGE, 2025, p. 16).

7.1.1. Recurso 1

Pré-Leitura

As atividades de pré-leitura têm como finalidade ativar conhecimentos prévios dos alunos, estimular a antecipação de conteúdos e promover a motivação para a leitura.

O primeiro recurso (anexo C) inicia-se com uma proposta de reflexão: “Que acontecimentos achas que são referidos no texto?” (Recurso 01, Atividade 2). Esta questão visa preparar os alunos para reconhecer a estrutura e o conteúdo típico do género biografia.

Na aula, observa-se uma mediação eficaz, que conduz a turma na formulação de hipóteses:

Professora: “Se o texto é sobre uma autora, que coisas acham que vão aparecer?”

“Se calhar o dia em que ela nasceu.” (A1)

“Talvez quando ela escreveu o primeiro livro!” (A2)

“ E quando ela aprendeu a ler e a escrever?” (A3)

Este momento evidencia a mobilização de conhecimentos prévios e de noções sobre o género textual, bem como o estímulo à expressão pessoal e à construção coletiva do saber. A participação ativa dos alunos mostra-se diversificada, coerente e produtiva.

Leitura

Durante a leitura no primeiro recurso, realizou-se uma mediação intensa, conduzindo a turma na localização de informações específicas, na reconstrução do percurso de vida da autora e na compreensão dos tópicos centrais da biografia.

A leitura é feita com pausas e interações:

Professora: “Quem se lembra onde nasceu a Alice Vieira?”

Alunos: “Em Lisboa!” Professora: “E em que ano?”

Alunos: “1943!”

Além de localizar factos, os alunos são levados a compreender relações temporais (ex. calcular a idade com base no ano de nascimento) e a reconhecer marcos significativos, como a publicação do primeiro livro e os prémios recebidos.

A leitura é ainda articulada com o preenchimento de uma tabela de correspondência entre tópicos e parágrafos:

Professora: “Publicações para adultos — em que parágrafo aparece?”

Aluna: “No que fala dos livros de poemas e da biografia...”

Aluno: “É o 5.º parágrafo!”

Este exercício reforça a organização textual, desenvolve competências de segmentação de conteúdo e contribui para a compreensão macroestrutural do texto.

Pós-Leitura

As atividades de pós-leitura são múltiplas e interligadas, com forte componente de análise e sistematização.

- a) Correspondência de Tópicos e Parágrafos

Os alunos identificam, com orientação, a estrutura temática do texto e associam cada tópico (formação, profissão, prêmios, publicações) ao respectivo parágrafo. Este processo reforça a capacidade de síntese, a leitura analítica e a compreensão da estrutura interna de um texto informativo.

b) Organização Cronológica

Outra atividade significativa é a construção da linha cronológica da vida de Alice Vieira. Os alunos procuram datas no texto, usam estratégias como somar a idade ao ano de nascimento e validam as informações com apoio da docente:

Professora: “Ela nasceu em 1943 e começou aos 18 anos. Que ano será?”

Aluna: “1943 mais 18... é 1961!”

Este tipo de exercício desenvolve competências inferenciais, raciocínio temporal e leitura integrada.

c) Definição do Género Textual

Os alunos exploram o conceito de biografia através da pesquisa da definição e da construção coletiva de uma frase justificativa:

Professora: “Este texto é uma biografia porquê?”

Aluna: “Porque conta a história da vida da escritora Alice Vieira.”

Aluno: “...e foi escrita por outra pessoa.”

O envolvimento com a definição do género demonstra reflexão metalinguística e desenvolvimento do conhecimento sobre os géneros discursivos.

d) Verificação da Veracidade de Afirmações

A última atividade desafia os alunos a distinguir entre afirmações verosímeis e inverosímeis, promovendo leitura crítica e análise do realismo textual:

Professora: “O seu animal de estimação foi o primeiro a ler os seus livros.”

Aluna (rindo): “Os animais não sabem ler!”

Este momento tem uma função lúdica, mas também crítica, e ajuda a consolidar o conceito de biografia como texto factual.

7.1.2. Recurso 2

Pré-Leitura

No segundo recurso analisado (anexo D) o momento de pré-leitura é dedicado à ativação de conhecimento prévio sobre o animal "centopeia", recorrendo à descrição escrita com apoio de imagem. O objetivo era construir uma representação mental da centopeia, elemento essencial para compreender a natureza do texto.

A transcrição mostra os alunos a envolverem-se ativamente neste processo:

Aluna: “Eu escrevi que tem um corpo comprido e castanho, com muitas patinhas. [...] parece ter umas antenas à frente.”

Aluno: “Vou escrever: ‘A centopeia tem o corpo muito comprido, muitas patas e parece um pequeno comboio.’”

Este diálogo revela uma construção colaborativa do conhecimento, enriquecida por trocas entre pares e memória de aulas anteriores (“*porque a professora disse isso ontem*”), mostrando relação entre aprendizagem formal e informal.

Leitura

Durante a leitura do segundo recurso, os alunos praticam diversas estratégias de compreensão inferencial. A ficha propõe atividades com pistas explícitas, promovendo a autonomia progressiva dos alunos na interpretação do texto.

a) Identificação de Fantasia

A atividade de distinguir fantasia de realidade é realizada com base na leitura reflexiva:

Aluna: “É fantasia, claro. Nenhuma centopeia convida pessoas para jantar!”

Aluno: “E muito menos calça cem sapatos!”

b) Inferência Temporal

Os alunos conseguem localizar a estação do ano em que a história se passa:

Aluna: “A Páscoa acontece na primavera. Por isso, foi na primavera que eles se conheceram.”

c) Leitura Interpretativa e Humor

O texto permite uma interpretação envolvente, com múltiplas inferências sobre o comportamento da personagem, marcadas pelo humor:

Aluno: “Ela era uma centopeia, não um robô! E o texto até diz que quando ela acabava de apertar o último sapato, já tinha de começar a desapertar o primeiro!”

“Capitã Quarenta-e-Setepeia, lutadora contra os atacadores rebeldes.”

d) Mobilização de Estratégias Textuais

As atividades promovem o ensino explícito de estratégias como procurar pistas, localizar informações e justificar com citações do texto:

Aluna: “Já sei qual é a frase certa para justificar!”

Aluno: “Ah pois é! Essa frase mostra mesmo que ela demorava muito!”

Pós-Leitura

O momento pós-leitura no segundo recurso envolve a leitura de um texto informativo (factual) sobre centopeias, promovendo a comparação com o texto literário e a diferenciação entre ficção e realidade.

a) Organização de Informação

Os alunos demonstram capacidade de extrair informação do texto científico e organizá-la de forma estruturada:

Aluna: “Ok, vamos por partes. O número de patas... o texto diz ‘entre 15 e 191’.”

Aluno: “Então escrevemos isso? [...] Agora o que comem?”

b) Compreensão do Texto Científico

Os alunos distinguem com clareza a natureza factual do segundo texto:

Aluno: “Esta é fácil! É um texto com factos. Até tem números e tudo.”

Aluna: “E não fala de centopeias a tomar café...”

c) Construção de Conclusões e Propostas

As atividades 10 e 11 pedem aos alunos para refletirem sobre o problema da personagem e proporem soluções:

Aluna: “O problema da centopeia era que [...] perdia o dia inteiro a calçar-se.”

Aluno: “Ela podia arranjar sapatos mais fáceis de calçar, como crocs ou meias antiderrapantes.”

7.1.3. Síntese

Os dados revelam que, em ambos os recursos, os alunos mobilizaram eficazmente conhecimentos prévios, formularam hipóteses pertinentes e demonstraram envolvimento ativo, confirmando a eficácia das atividades de pré-leitura na preparação para a compreensão dos textos.

A análise dos momentos de leitura mostra como as estratégias de mediação, inferência e segmentação textual foram determinantes na construção de sentido. Já as atividades pós-leitura permitiram sistematizar aprendizagens, desenvolver pensamento crítico e promover competências de análise textual — tanto em textos literários como informativos.

A análise da aplicação dos dois recursos do projeto LOSA II permite observar a operacionalização clara dos princípios teóricos apresentados na fundamentação do presente trabalho. As práticas de pré-leitura, leitura e pós-leitura desenvolvidas ao longo das sessões alinham-se com os modelos de ensino da compreensão da leitura que

defendem a necessidade de instrução explícita, sistemática e intencional (Giasson, 2000; Viana et al., 2010).

De acordo com o modelo interativo e o modelo de construção-integração (Kintsch, 2005; Cassany et al., 2003), a leitura eficaz exige a ativação de conhecimentos prévios (processos descendentes) e a decodificação e análise textual (processos ascendentes). Estas componentes estiveram presentes nas atividades desenvolvidas, em especial nas fases de pré-leitura, onde os alunos formularam hipóteses com base em pistas paratextuais e discutiram as suas expectativas sobre o conteúdo, e nas leituras orientadas, em que foram guiados na identificação de informações-chave e na inferência de sentidos implícitos.

Tal como referem Viana et al. (2010), as estratégias pedagógicas devem ser organizadas em três momentos — antes, durante e após a leitura — e permitir o desenvolvimento de competências como a inferência, a reorganização da informação, o pensamento crítico e a metacognição. Estes momentos foram evidenciados tanto na exploração da biografia, que promoveu a compreensão literal, a organização cronológica e a definição do género textual, como no conto, que favoreceu a interpretação inferencial, a identificação de elementos de fantasia e a comparação entre texto literário e informativo.

A distinção entre diferentes tipos de compreensão — literal, reorganização, inferencial e crítica — também se manifestou nas tarefas propostas, demonstrando que os alunos foram expostos a uma leitura multifacetada, tal como preconizado por Català et al. (2001) e Viana et al. (2010). Além disso, o papel mediador do professor, como modelador de estratégias de leitura, foi evidente na condução dos diálogos e na orientação das tarefas, reforçando a importância de uma prática reflexiva e guiada, essencial para o desenvolvimento da autonomia leitora (Sim-Sim, 2007).

Assim, a monitorização da aplicação dos recursos do projeto LOSA II confirma que a sua estrutura pedagógica está em consonância com os referenciais teóricos sobre compreensão leitora no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A sua implementação demonstrou ser eficaz no envolvimento dos alunos, na diversificação de estratégias cognitivas e na promoção de uma leitura ativa, crítica e significativa.

7.2. Identificação da percepção dos alunos e do professor cooperante sobre os recursos.

No âmbito do segundo objetivo do presente estudo — *“Identificar a percepção dos alunos e do professor cooperante sobre os recursos”* — foi realizada uma análise de conteúdo a partir de duas entrevistas: uma dirigida a três alunos que participaram na implementação dos recursos (anexo E) e outra à professora cooperante da turma (anexo G).

7.2.1. Percepção dos Alunos

A análise da entrevista revela uma percepção globalmente positiva relativamente aos recursos aplicados. Os alunos destacam a novidade e o interesse das atividades, classificando-as como diferentes, divertidas e úteis para a sua aprendizagem. Demonstraram consciência do valor formativo das tarefas:

“Estamos a aprender a descrever, a fazer as perguntas sozinhos. Vai ser muito importante para o nosso futuro.” (A2)

As pistas incluídas nos recursos foram especialmente valorizadas, sendo vistas como facilitadoras da autonomia e da compreensão textual. Os alunos reconhecem que as pistas ajudaram a resolver dúvidas sem depender constantemente da professora:

“As pistas foram boas para ajudar todos.” (A2)

Apesar do entusiasmo, alguns alunos apontaram pequenas dificuldades, sobretudo nas tarefas de descrição de imagem e nas perguntas mais abertas. No entanto, mesmo essas tarefas foram valorizadas pelo desafio que representavam:

“Fiquei um pouco perdido, mas depois fomos percebendo melhor e senti-me muito feliz quando consegui.” (A3)

Em relação à estrutura das fichas, os alunos mostraram-se conscientes da organização em momentos distintos (pré-leitura, leitura e pós-leitura) e conseguiram explicar o propósito de cada fase. Entre as sugestões dadas, surgem propostas como a

redução do número de perguntas, maior equilíbrio entre dificuldade e clareza e o desejo de incluir mais exercícios práticos em algumas tarefas.

Para mim foi a pergunta 11 porque devia ter um exercício, mas não teve, então foi a 11 aquela que estava a dizer para nós irmos procurar um texto. Não gostei dessa porque deveria ter um exercício que eu queria fazer muito o exercício. (A2)

Eu não tirava nenhuma. Eu só punha a pergunta 11 e a pergunta mais difícil para mim poderia ser a 11. (A2)

7.2.2. Perceção da Professora Cooperante

A professora cooperante expressou uma opinião crítica, mas construtiva, sobre os recursos utilizados. Destacou como principal limitação a extensão e densidade das fichas, consideradas excessivas para a faixa etária do 1.º Ciclo, tanto em termos de tempo necessário para a sua execução como do impacto na motivação dos alunos:

“Os recursos são bastante extensos [...], o que logo à partida causa alguma ansiedade aos alunos.”

Ainda assim, reconheceu o valor pedagógico dos recursos, considerando que, com reformulação e maior rigor na definição dos objetivos de aprendizagem, os recursos poderão contribuir para o desenvolvimento da compreensão da leitura e da escrita:

“Os recursos utilizados se forem reestruturados e tiverem um maior rigor nas aprendizagens essenciais que pretendem desenvolver, poderão ser um recurso interessante e acredito que contribuam para a compreensão da leitura e da escrita.”

Tal como os alunos, a professora destacou as pistas como um elemento essencial, por promoverem a autonomia e a resolução de dificuldades sem mediação constante do adulto. Apontou ainda como aspetos positivos o trabalho a pares e a seleção literária dos textos.

Entre as sugestões de melhoria, recomendou: simplificação do formato (tipo de letra, espaçamento, uso de imagens), realização das fichas como introdução a conteúdos e não como tarefas extensas, utilização de livros físicos durante as atividades, e a inclusão sistemática de momentos de feedback.

“As fichas aplicadas são pouco apelativas para este ciclo de ensino, podendo serem revistas no tipo de letra, espaçamentos, incluir imagens, ...”

“Realizar este tipo de ficha na introdução de conteúdos, num formato mais simplificado e que permitisse respostas mais fechadas. Utilizar sempre obras literárias num formato físico fornecidas ao aluno no momento ou eventualmente ter acesso ao digital.”

7.2.3. Síntese

As perceções recolhidas mostram uma convergência entre os alunos e a professora cooperante quanto ao valor dos recursos do PNL para promoção da compreensão da leitura, destacando positivamente as pistas, o trabalho colaborativo e a clareza das perguntas. No entanto, surgem também críticas construtivas relativas à extensão e formato dos recursos, apontando-se a necessidade de ajustes que os tornem mais adequadas às características do 1.º Ciclo. Em suma, os dados evidenciam que os recursos são bem acolhidos, mas beneficiariam de um processo de adaptação que favoreça o seu equilíbrio entre exigência pedagógica e adequação ao público-alvo.

7.3. Comparação do desempenho dos alunos ao nível da compreensão da leitura antes e depois da intervenção.

Com o objetivo de aferir o impacto da intervenção pedagógica implementada durante o estágio, foi realizada uma comparação entre os resultados do teste realizado antes da intervenção e do teste realizado após a mesma. Ambos os testes avaliaram competências de leitura, com uma ponderação equivalente (15%), permitindo uma análise coerente da evolução do desempenho dos alunos (anexo I e J).

De acordo com as grelhas de avaliação (anexo H) de ambos os testes, foi possível construir a seguinte tabela (tabela 10) que apresenta os dados relativos aos resultados obtidos, antes e após a intervenção.

Tabela 9

Resultados obtidos antes e após a intervenção

Indicador	Teste 1 (Antes da Intervenção)	Teste 2 (Após a Intervenção)
Média	69.64%	76.42%
Nota Mínima	35.33%	35.00%
Nota Máxima	93.33%	100.00%

Para efeitos de análise, os resultados foram convertidos para uma escala percentual (0-100%), de forma a facilitar a comparação direta do desempenho dos alunos nesta dimensão específica.

A análise comparativa dos resultados dos testes realizados antes e após a intervenção pedagógica revela uma evolução global positiva no desempenho dos alunos ao nível da compreensão da leitura. A média da turma aumentou de 69,64% para 76,42%, o que representa uma melhoria de 6,78 pontos percentuais, indicando que, de forma geral, os recursos aplicados contribuíram para o reforço das competências leitoras.

A nota mínima manteve-se praticamente estável (de 35,33% para 35,00%), o que demonstra que certos alunos continuam a evidenciar dificuldades importantes, não tendo beneficiado da intervenção ao mesmo nível que os restantes colegas. Este dado sugere a necessidade de reforçar medidas de apoio diferenciadas e estratégias de acompanhamento mais individualizado para estes casos.

Por outro lado, a nota máxima evoluiu de 93,33% para 100%, o que evidencia que alguns alunos atingiram o domínio total dos conteúdos avaliados, tirando pleno partido das propostas de leitura e das estratégias de compreensão exploradas durante a intervenção. Este resultado demonstra o potencial dos recursos aplicados para desafiar e estimular também os alunos com níveis mais elevados de desempenho.

Por fim, observa-se que, além da melhoria da média e da progressão de vários alunos para classificações de “Muito Bom”, os dados revelam um efeito positivo na consolidação de aprendizagens, sobretudo entre os alunos que se situavam na faixa intermédia de rendimento, que foram os que mais beneficiaram da proposta pedagógica.

Na turma destacaram-se ainda casos específicos de alunos que revelaram uma melhoria significativa na compreensão da leitura

Tabela 10

Resultados de alunos específicos

Aluno	Teste 1	Teste 2 (%)	Diferença (%)
A10	35.33%	85.00%	49.67%
A20	58.33%	96.67%	38.34%
A8	46.67%	83.67%	37.00%
A11	60.00%	92.67%	32.67%

Estes resultados revelam progressos muito significativos, que podem estar associados a uma resposta eficaz à metodologia e aos recursos didáticos aplicados, assim como a um maior envolvimento e compreensão das estratégias de leitura trabalhadas.

Em contraste, alunos como A3 e A23 mantiveram desempenhos insatisfatórios, com classificações abaixo dos 50% mesmo após a intervenção. Estes casos sugerem a necessidade de medidas de apoio diferenciadas e reforço de acompanhamento pedagógico, de forma a responder de forma mais eficaz às suas dificuldades específicas.

Importa reconhecer uma limitação relevante do presente estudo no que respeita à avaliação da compreensão da leitura. Os instrumentos utilizados para aferir o desempenho dos alunos, nomeadamente o teste aplicado após a intervenção, incidiram predominantemente sobre a compreensão literal, ou seja, sobre a identificação direta de informações explícitas no texto. Embora os recursos aplicados durante a intervenção tenham promovido o ensino explícito de competências mais complexas de leitura, nomeadamente a inferência, a reorganização e a compreensão crítica, os dados recolhidos não permitem avaliar de forma sistemática o impacto da intervenção nos níveis mais complexos de compreensão.

Neste sentido, reconhece-se que teria sido desejável o desenvolvimento de instrumentos próprios, mais ajustados aos objetivos do estudo, capazes de avaliar os diferentes tipos de compreensão da leitura, de acordo com a taxonomia apresentada por Viana et al. (2010). A ausência de uma avaliação diferenciada limita a abrangência das conclusões, restringindo-as aos domínios mais básicos da compreensão textual.

Ainda assim, esta limitação não invalida a relevância dos resultados obtidos, mas aponta para a necessidade de, em estudos futuros, serem concebidos e validados instrumentos de avaliação que permitam uma análise mais aprofundada e rigorosa do impacto de intervenções pedagógicas sobre os diversos níveis da compreensão da leitura.

8. Conclusões

| | ' ' | | ' ' |

No âmbito do primeiro objetivo (*Monitorizar a aplicação de dois recursos elaborados no âmbito do PNL para o desenvolvimento de competências de leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico*), a observação das práticas de pré-leitura nos dois recursos analisados confirma o papel central que esta etapa desempenha na construção do sentido e na motivação para a leitura. Como defendem Solé (1998) e Schneuwly & Dolz (2004), ativar conhecimentos prévios e incentivar a antecipação são estratégias fundamentais para facilitar a compreensão textual. Nos exemplos apresentados, a mediação da professora foi essencial para guiar os alunos na formulação de hipóteses e no reconhecimento de elementos típicos dos géneros abordados. A participação ativa, as trocas entre pares e a relação com aprendizagens anteriores mostram que os alunos não mobilizaram apenas saberes já adquiridos, como também os reconstruíram de forma colaborativa. Assim, confirma-se que as atividades de pré-leitura não só preparam cognitivamente os alunos para o texto, como também valorizam a sua experiência pessoal e promovem uma atitude mais crítica e interessada perante a leitura. Assim sendo, estas práticas revelam-se coerentes com uma abordagem construtivista da leitura, em que o aluno é sujeito ativo no processo de aprendizagem (Vygotsky, 1978; Lerner, 2002).

A análise dos momentos de leitura nos dois recursos evidencia práticas que favorecem o desenvolvimento de competências de leitura diversificadas, aliando compreensão literal, reorganização, inferencial e crítica. No primeiro recurso, a mediação sistemática da professora orienta os alunos na identificação de informações explícitas e na organização lógica do texto, promovendo uma leitura ativa e estruturada. Atividades como a correspondência entre tópicos e parágrafos contribuem para o desenvolvimento da competência de segmentação e da compreensão global da estrutura textual (Giasson, 1996).

Já no segundo recurso, a proposta didática enfatiza a leitura inferencial, estimulando os alunos a integrar pistas textuais e conhecimentos do mundo para construir sentido. A distinção entre fantasia e realidade, a inferência temporal e a interpretação humorística do comportamento das personagens demonstram a capacidade de os alunos interpretarem para além do literal, atribuindo significados próprios e criativos. Esta abordagem está alinhada com a perspetiva sociocognitiva da leitura, em que o leitor é

visto como um sujeito ativo, que constrói sentidos a partir de interações entre texto, contexto e saberes prévios (Solé, 1998; Lerner, 2002).

Além disso, o ensino explícito de estratégias, como localizar informações e justificar com base textual, responde às recomendações de autores como Duke e Pearson (2002), que defendem a importância de ensinar não apenas o “que” ler, mas também o “como” ler. Em síntese, os dados mostram que as atividades de leitura propostas nos dois recursos são pedagógicas, promovendo múltiplas dimensões da competência leitora e contribuindo para a formação de leitores críticos e autônomos.

As atividades de pós-leitura analisadas nos dois recursos revelam-se fundamentais para a consolidação da compreensão da leitura, o desenvolvimento do pensamento crítico e o aprofundamento dos conhecimentos sobre os gêneros textuais. No primeiro recurso, centrado na biografia, observa-se uma abordagem sistemática e integrada que combina análise estrutural, reconstrução cronológica, reflexão sobre o gênero e verificação da veracidade das informações. Estas práticas promovem a compreensão macrotextual, a síntese de conteúdos e a autorreflexão sobre a linguagem, conforme salientam Dolz e Schneuwly (2004), ao defenderem a importância do ensino explícito dos gêneros discursivos no desenvolvimento das competências comunicativas.

No segundo recurso, a comparação entre o texto literário e o informativo estimula a distinção entre ficção e realidade, favorecendo a construção de critérios de leitura crítica e o desenvolvimento da literacia científica. A organização de informação factual em tabelas e a análise da linguagem objetiva contribuem para o fortalecimento da leitura funcional, essencial no percurso escolar dos alunos (Giasson, 1996). Além disso, a proposta de resolução do problema vivido pela personagem ficcional convida os alunos a mobilizar pensamento criativo, empatia e raciocínio lógico, em consonância com uma visão de leitor ativo, reflexivo e produtor de sentido (Lerner, 2002; Solé, 1998).

Em ambos os casos, as atividades de pós-leitura não se limitam à mera repetição do conteúdo, mas abrem espaço para a reconstrução, problematização e apropriação crítica do texto, confirmando o seu papel indispensável no processo de ensino da leitura com intencionalidade formativa.

No que diz respeito ao segundo objetivo do estudo (*Identificar a percepção dos alunos e do professor cooperante sobre os recursos*), a análise das entrevistas evidencia uma receção francamente positiva por parte dos alunos relativamente aos recursos e às atividades desenvolvidas, demonstrando não apenas envolvimento afetivo, mas também consciência do seu valor pedagógico. A percepção dos alunos, ao classificarem as tarefas como “divertidas”, “diferentes” e “úteis para o futuro”, revela uma atitude motivada face à leitura, o que, segundo Guthrie e Wigfield (2000), constitui um fator determinante para o sucesso na compreensão leitora.

O destaque atribuído às pistas e ao apoio gradual das tarefas reflete uma valorização da oferta de apoios ajustados que permitem aos alunos desenvolver autonomia ao longo do processo (Vygotsky, 1978; Solé, 1998). A capacidade de identificar as etapas da leitura e de reconhecer o seu propósito demonstra uma apropriação das estratégias metacognitivas que sustentam uma leitura compreensiva e reflexiva (Perrenoud, 1999).

As dificuldades pontuais identificadas não foram encaradas de forma negativa, mas antes como desafios superáveis, o que aponta para uma percepção construtiva da aprendizagem — dimensão central num ambiente educativo de natureza formativa e cooperativa. As sugestões dos alunos, como o ajuste do número de questões ou o desejo por tarefas mais práticas, revelam um olhar crítico sobre a própria aprendizagem, valorizando o equilíbrio entre exigência e acessibilidade.

Em suma, os dados recolhidos sugerem que, segundo a percepção dos estudantes, os recursos utilizados fomentaram não apenas competências cognitivas, mas também atitudes positivas face à leitura, à autonomia e à colaboração, contribuindo para uma experiência educativa globalmente significativa.

A análise da percepção da professora cooperante acrescenta uma perspetiva profissional valiosa à avaliação dos recursos utilizados, revelando uma visão simultaneamente crítica e construtiva. A principal preocupação prende-se com a extensão e complexidade dos recursos, percecionados como desadequados à faixa etária do 1.º Ciclo, tanto em termos de carga cognitiva— um aspeto que remete para a importância de

respeitar os princípios do desenvolvimento infantil no planeamento das atividades didáticas (Piaget, 1971; Vygotsky, 1978).

Ainda assim, a docente reconhece o potencial formativo dos recursos, sobretudo quando estes são acompanhados de um objetivo pedagógico claro e de uma estrutura mais acessível. Tal como os alunos, valoriza elementos como as pistas, que promovem a autonomia e a autorregulação, bem como o trabalho colaborativo e a seleção qualitativa dos textos, aspetos estes que estão alinhados com uma didática da leitura centrada no leitor ativo e estratégico (Solé, 1998; Lerner, 2002).

As sugestões apresentadas pela professora — simplificação visual, uso de livros físicos, introdução progressiva dos conteúdos e inclusão de feedback sistemático — apontam para uma necessária articulação entre exigência didática e adequação às capacidades e ritmos dos alunos, tal como defendido por Perrenoud (1999), no contexto da diferenciação pedagógica.

Em suma, a perceção da docente reforça a validade dos recursos enquanto instrumentos potenciadores da compreensão leitora, mas também destaca a necessidade de ajustes no seu design e aplicação. Estes ajustes poderão garantir maior acessibilidade, motivação e eficácia, promovendo um verdadeiro equilíbrio entre intencionalidade pedagógica e respeito pelas especificidades do público-alvo.

Por fim, relativamente ao terceiro objetivo (comparar o desempenho dos alunos ao nível da compreensão da leitura antes e depois da intervenção, a análise comparativa entre os resultados dos testes realizados antes e após a intervenção pedagógica confirma o impacto positivo do trabalho desenvolvido no âmbito do estágio. O aumento da média da turma ao nível da compreensão da leitura, de 69,64% para 76,42%, traduz uma evolução global das competências de leitura, sugerindo que os recursos aplicados contribuíram para consolidar aprendizagens e promover uma leitura mais compreensiva e estruturada. Estes dados sustentam a ideia de que uma intervenção didática intencional, diversificada e centrada no desenvolvimento de estratégias de leitura pode gerar progressos reais no desempenho dos alunos (Solé, 1998; Lerner, 2002).

A melhoria dos resultados máximos (de 93,33% para 100%) indica que a proposta também foi eficaz junto de alunos com desempenho elevado, ao oferecer desafios adequados e oportunidades de aprofundamento. Ao mesmo tempo, a manutenção da nota mínima abaixo dos 40% evidencia a persistência de dificuldades significativas em alguns casos, o que reforça a importância de práticas de diferenciação pedagógica (Perrenoud, 1999) e de medidas de apoio individualizado, de modo a garantir equidade no acesso às aprendizagens.

A análise de casos específicos mostra progressos notáveis em alunos com desempenhos médios no teste inicial, o que aponta para uma boa adequação da intervenção a este grupo. Estes avanços podem estar relacionados com a natureza sequencial, estruturada e apoiada das atividades propostas, que permitem ao aluno construir sentido gradualmente, desenvolver autonomia e aplicar estratégias cognitivas com maior segurança (Giasson, 1996; Vygotsky, 1978).

Em contraste, os alunos que mantiveram resultados baixos mesmo após a intervenção revelam a necessidade de acompanhamento mais próximo e de estratégias diferenciadas, ajustadas ao seu perfil de aprendizagem. A existência destes casos reforça que nenhuma proposta pedagógica pode ser eficaz de forma homogênea para todos os alunos, sublinhando a importância de uma avaliação contínua, formativa e responsiva (Black & Wiliam, 1998).

Apesar dos resultados positivos alcançados com a intervenção, importa reconhecer uma das principais fragilidades do estudo: a inexistência de instrumentos de avaliação especificamente construídos para aferir, de forma diferenciada, os vários níveis de compreensão da leitura (literal, reorganizativa, inferencial e crítica). A ausência destes instrumentos limitou a possibilidade de uma análise mais aprofundada e sistemática dos efeitos da intervenção em cada dimensão da compreensão da leitura, sendo esta uma lacuna a considerar em futuras investigações.

Em síntese, os resultados validam a eficácia geral da intervenção no desenvolvimento da compreensão leitora, enquanto apontam caminhos para o seu

aperfeiçoamento, nomeadamente através da diferenciação, do reforço da mediação pedagógica e da sistematização do acompanhamento individualizado.

9. Reflexão final

|' '' | | ''

A realização deste estudo, centrado no desenvolvimento da compreensão da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituiu um marco fundamental no meu percurso académico e profissional. Para além de representar o culminar de um processo investigativo rigoroso, esta investigação espelhou a consolidação de um conjunto de competências adquiridas ao longo do mestrado em ensino, bem como a maturação de uma postura crítica e reflexiva sobre a prática docente.

Ao longo do trabalho, foi possível aprofundar a análise sobre a relevância da leitura enquanto eixo estruturante das aprendizagens escolares, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, em que se lançam os alicerces da literacia. A compreensão da leitura, enquanto competência transversal, revela-se determinante para o sucesso escolar e para o exercício de uma cidadania ativa. Neste sentido, o estudo aqui desenvolvido procurou não apenas aferir o impacto do ensino explícito da compreensão da leitura, mas também contribuir para a valorização de práticas de ensino que coloquem o aluno no centro do processo, promovendo aprendizagens significativas e com sentido.

Durante a prática supervisionada, foi evidente que as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura estruturadas e mediadas de forma intencional contribuíram não só para o desenvolvimento da compreensão textual, mas também para a promoção de competências como o pensamento crítico, a realização de inferências, a mobilização de conhecimentos prévios e a valorização do diálogo entre pares. Os dados recolhidos confirmaram a ideia de que a leitura deve ser entendida como um processo ativo, interativo e interpretativo (Solé, 1998), no qual o leitor constrói sentidos a partir do texto, dos seus saberes e do contexto.

A reflexão sobre os resultados obtidos evidenciou o potencial das propostas implementadas para fomentar a autonomia dos alunos, o seu envolvimento nas tarefas e a apropriação das estratégias de leitura. Esta valorização do papel do aluno enquanto sujeito ativo da sua aprendizagem encontra eco nas orientações do PASEO (2017), que preconiza uma escola que ensina a pensar, a comunicar, a questionar e a criar.

O percurso realizado ao longo do mestrado revelou-se igualmente fundamental para o desenvolvimento de uma identidade profissional mais consciente e fundamentada.

As diferentes unidades curriculares permitiram aceder a referenciais teóricos e metodológicos que informaram a prática e desafiaram a repensar concepções sobre ensino, aprendizagem, avaliação e inclusão. A prática supervisionada, por sua vez, constituiu um espaço privilegiado de experimentação, de confronto com a realidade e de crescimento pessoal. Através da observação, da planificação, da execução e da avaliação das atividades, foi possível articular teoria e prática, identificar fragilidades e potencialidades, e assumir uma postura investigativa e reflexiva sobre o processo educativo.

Neste sentido, a investigação realizada não pode ser dissociada do próprio desenvolvimento profissional. Como refere Perrenoud (2001), o professor reflexivo é aquele que transforma a sua ação com base numa análise crítica e informada da prática. Esta visão esteve presente em todo o percurso formativo, assumindo a investigação como motor de mudança, de melhoria contínua e de compromisso com a qualidade educativa.

Importa ainda destacar a importância do trabalho colaborativo desenvolvido ao longo deste percurso. O diálogo com a professora cooperante, com os colegas e com os orientadores possibilitou a construção partilhada de saberes, a partilha de experiências e a valorização da diversidade de perspetivas. Esta dimensão colaborativa revelou-se essencial não só para o enriquecimento do processo, mas também para o reforço de uma cultura profissional sustentada na cooperação, no respeito e na ética.

No que respeita ao desenvolvimento de competências investigativas, este estudo constituiu também uma oportunidade para aprofundar a capacidade de recolher, tratar e interpretar dados de forma rigorosa, respeitando os princípios éticos e científicos. A análise qualitativa dos resultados permitiu uma compreensão mais aprofundada do fenómeno educativo em estudo e confirmou a importância da investigação aplicada como estratégia de melhoria da prática docente.

Finalmente, é importante sublinhar que este trabalho e o percurso formativo não representam um ponto de chegada, mas sim um ponto de partida para um compromisso continuado com a inovação pedagógica, a inclusão e a promoção do sucesso de todos os alunos. A docência é uma profissão exigente, em constante transformação, que requer

atualização permanente, disponibilidade para aprender e capacidade de responder de forma crítica e criativa aos desafios da escola contemporânea.

Através deste estudo e da formação recebida ao longo do mestrado, sinto-me mais preparada para enfrentar esses desafios com sentido de missão, com rigor e com a convicção de que a educação é um instrumento poderoso de transformação individual e social. Como refere Delia Lerner (2002), “ensinar a ler é ensinar a pensar”, e este é, seguramente, um dos compromissos mais nobres que um professor pode assumir.

Desta forma, a reflexão final que aqui se apresenta constitui não só uma síntese do caminho percorrido, mas também uma reafirmação do compromisso com uma educação humanista, crítica e transformadora, orientada por valores de equidade, justiça e respeito pela diversidade.

10. Referências

| " | | " |

- Alçada, I., Goucha, T., Martins, M., Alves, D., Pollo, T., Lopes, J., Costa, A., Aguiar, C., Mata, L., Cadime, I., Silva, A., Treiman, R., Gomes, I., Vale, A., Leite, I., Fernandes, S., Sousa, O., Pereira, T., Martins, M., . . . Moura, O. (2021). *Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)*. Manual do Curso ABC (Carlos Francisco de Paula Nandim (Coord.), Rui A. Alves, & Isabel Leite, Eds.). Ministério da Educação (MEC).
- Ausubel, D. P. (2003). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. Centauro.
- Bardin L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Edições 70, 2016.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para estudantes em educação e áreas sociais*. Gradiva.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bruner, J. S. (1997). *A cultura da educação*. ArtMed.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua* (9 ed.). Editorial GRAÖ.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Artmed.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6.^a ed.). Routledge.
- Direção-Geral da Educação. (2025). *Leitura literária: Orientações para o ensino do Português*. Ministério da Educação.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras.
- Duarte, A., Nunes, A., Vasconcelos, A., Mota, M., Cabral, M., & Rodrigues, M. (2023). *PISA 2022 - Portugal Relatório Nacional*. Instituto de Avaliação Educativa.
- Duke, N., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup & S. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205–242). International Reading Association.
- IAVE (2021). *Estudo Diagnóstico das Aprendizagens*. Apresentação de Resultados. Instituto de Avaliação Educativa.

- IAVE (2021). *Estudo Diagnóstico das Aprendizagens , Volume II – O papel do contexto no desempenho dos alunos*. Instituto de Avaliação Educativa.
- IAVE (2023). *Estudo Diagnóstico das Aprendizagens 2023*. Volume I - Apresentação de Resultados. Instituto de Avaliação Educativa.
- Esteves, M.(2006). Análise de Conteúdo. In J. Á. Lima, J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Fernades, S. (2021). Fluência na Leitura Oral. In C. F. Nandim (Coord.), Rui A. Alves, & Isabel Leite (Eds.), *Alfabetização Baseada na Ciência (ABC). Manual do Curso ABC* (pp. 336-360). Ministério da Educação.
- Giasson, J. (1996). *Ler para compreender: a grande tarefa da leitura*. Artmed.
- Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura (Maria José Frias, Trans.; 2 ed.)*. Edições ASA.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). *Engajamento na leitura: processos de motivação e estratégias de intervenção*. Cadernos CEDES, 52, 19–34.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Lerner, D. (2002). *Didática da leitura*. Ática.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage.
- Niza, S. (2001). *A pedagogia e o sentido da escola*. Texto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.
- Piaget, J. (1971). *Seis estudos de psicologia*. Forense Universitária.
- IAVE. (2021). *Estudo Diagnóstico das Aprendizagens 2021: Resultados e análise – 1.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação.
- Ribeiro, I., Viana, F., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *Compreensão da Leitura. Dos Modelos Teóricos ao Ensino Explícito. Um Programa de Intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina.

- Rogers, C. (1983). *Liberdade para aprender*. EPU.
- Schirmann, J. K., Miranda, N. G., Gomes, V. F., & Zarth, E. L. F. (2021). *Fases de desenvolvimento humano segundo Jean Piaget*.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras.
- Serrão, A., Simões, P., & Pires, R. (2021). *Estudo de Aferição Amostral do Ensino Básico 2021 (Vol. I (Resultados Nacionais))*. Instituto de Avaliação Educativa.
- Simões, P., & Pires, R. (2022). *Provas de Aferição do Ensino Básico 2022. Resultados Nacionais*. Instituto de Avaliação Educativa.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Artmed.
- Sousa, D. A. (2011). *How the brain learns*. Corwin Press.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage.
- Vaz, J. (2009). O ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz. *Exedra: Revista Científica*, 1(1, número temático), 161-174.
- Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina.
- Viana, F., Ribeiro, I., Morgado, C., Cadime, I., Santos, S., Rodrigues, B., Costa, H., Cosme, M., & Ramos, R. (2023). *Arriscar a Mudança. Os Desafios dos Modelos Multinível no Ensino da Leitura e da Escrita*. Fundação Vasco Vieira de Almeida & Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (6ª ed.)*. Martins Fontes.

Anexos

| | " | | " | |

Anexo A

| | ' ' | | ' ' |

“Transcrição | Aula Recurso Biografia”

Professora: Bom dia, meninos e meninas! Hoje vamos começar uma ficha de trabalho muito interessante. Vamos descobrir mais sobre a vida de uma *escritora*! Mas, antes de lermos o texto, temos duas perguntas para pensar. Vamos lá ver a primeira pergunta. Leiam comigo:

“No texto que vais ler hoje, são enumerados acontecimentos da vida de uma escritora. Também nós poderíamos escrever um texto para dar a conhecer a nossa vida a alguém. Para não ficar um texto muito extenso, teríamos de escolher os acontecimentos mais importantes e pensar na forma como os organizaríamos.”

Então, agora cada um vai pensar nos acontecimentos mais importantes da sua vida! O que é que poderia entrar num texto sobre vocês?

(As crianças começam a pensar, e a professora vai apoiando)

Professora (andando entre as mesas): Já te lembraste de algum acontecimento importante?

Aluno: O dia em que fui à praia pela primeira vez!

Professora: Boa escolha! E por que foi importante para ti?

Aluno: Porque vi o mar pela primeira vez e brinquei muito com os meus pais!

Professora: Excelente, escreve isso na tua tabela!

Professora: Lembrem-se: pode ser o nascimento de um irmão, a vossa entrada na escola, uma viagem, uma vitória num jogo... pensem bem no que vos marcou!

(Alguns minutos depois...)

Professora: Muito bem, agora vamos passar à segunda pergunta, todos juntos!

Professora: A segunda pergunta diz: *“Pensa um pouco! O texto que vais ler é sobre a vida de uma escritora. Que acontecimentos é que achas que são referidos no texto?”*

Vamos pensar em conjunto... se o texto é sobre uma autora, que coisas acham que vão aparecer?

Aluna: Se calhar o dia em que ela nasceu.

Professora: Muito bem, Matilde! O nascimento é mesmo um começo importante numa biografia. Mais ideias?

Aluno: Talvez quando ela escreveu o primeiro livro!

Professora: Excelente, João! Escrever o primeiro livro é um acontecimento muito importante para um escritor.

Aluna: E quando ela aprendeu a ler e a escrever?

Professora: Boa, Inês! Talvez sim, porque isso pode ter sido o início do amor dela pelos livros. Continuem, mais sugestões?

Aluno: Se calhar o que ela gostava de fazer quando era pequena.

Professora: Sim, Miguel! Às vezes, os escritores falam do que gostavam na infância — como ler histórias, inventar personagens, desenhar...

Professora: Estão a ver? Já conseguimos imaginar vários acontecimentos importantes que *podem aparecer* no texto. Agora que temos as nossas ideias, vamos ler com atenção para descobrir se acertámos! Ouvido bem à escuta!

“Alice Vieira nasceu em 1943, em Lisboa. É licenciada em Filologia Germânica pela Faculdade de Letras de Lisboa.

Iniciou a sua carreira de jornalista aos 18 anos, no Diário de Lisboa. Trabalhou em vários jornais, entre os quais o Diário de Notícias, a cuja redação pertenceu até 1990, data em que deixou o jornalismo diário. Em 1979 publicou o seu primeiro romance juvenil — Rosa, Minha Irmã Rosa — que nesse ano ganhou o “Prémio de Literatura do Ano Internacional da Criança”. Desde então tem publicado regularmente romances juvenis, poesia, teatro, recolhas de histórias tradicionais, livros infantis.

Recebeu o prémio Calouste Gulbenkian em 1983 pelo seu livro *Este Rei Que Eu Escolhi*; o Grande Prémio Gulbenkian pelo conjunto da obra (1984); o Prix Octogone pela edição francesa de *Os Olhos de Ana Marta* (2000); a “Estrela de Prata do Prémio Peter Pan” pela edição sueca de “*Flor de Mel*”, e foi várias vezes distinguida com o Prémio Corvo Branco, atribuído pela Biblioteca Internacional da Juventude de Munique.

Ultimamente tem-se também dedicado à literatura para adultos, com três volumes de crónicas (*Bica Escaldada*, *Pezinhos de Coentrada* e *O Que Se Leva Desta Vida*), o romance histórico *Os Profetas*, uma biografia da escritora inglesa Enid Blyton, o livro autobiográfico *Histórias da Avó Alice*, três livros de poemas -- *Dois Corpos Tombando na Água* (Prémio Maria Amália Vaz de Carvalho), *O Que Dói às Aves*, e *Os Armários da Noite* — e o livro *Tejo*, juntamente com o fotógrafo brasileiro Neni Glock. Participou ainda, com mais seis autores, em romances coletivos como *Novos Mistérios de Sintra*, *O Código de Avintes*, *Eça Agora*, *13 Gotas ao Deitar* e, mais recentemente, *A Misteriosa Mulher da Ópera*.

Desloca-se quase diariamente a escolas e bibliotecas de todo o país – e também de países onde os seus livros estão traduzidos (Espanha, Alemanha, Holanda, Itália, Suécia, Sérvia, etc.). Participou com o maestro Eurico Carrapatoso no conto musical *A Arca do Tesouro* (interpretada pela Orquestra Metropolitana de Lisboa); e com o compositor Sérgio Azevedo musicou a *Charada da Bicharada*, recentemente editada em CD. É membro da direção da Sociedade Portuguesa de Autores.”

Muito bem, meninos! Já lemos o texto sobre a vida de que escritora?

Todos: Alice Vieira!

Professora: Então, vamos conversar um bocadinho sobre o que compreenderam.

Professora: Quem se lembra onde nasceu a Alice Vieira?

Alunos: Em Lisboa!

Professora: Muito bem! E em que ano?

Alunos: 1943!

Professora: Muito bem lembrado! E sabem o que ela estudou na universidade? É um nome complicado...

Alunos: Filologia Germânica?

Professora: Muito bem! Filologia Germânica — é o estudo das línguas, neste caso das línguas germânicas, como o alemão. Agora... antes de ser escritora, que profissão teve?

Alunos: Jornalista!

Professora: Isso mesmo! E começou cedo, com apenas 18 anos. Impressionante, não acham?

Alunos: Sim!

Professora: Lembram-se qual foi o título do seu primeiro romance juvenil?

Alunos: "Rosa, Minha Irmã Rosa!"

Professora: Muito bem! E esse livro recebeu um prémio especial. Quem se lembra qual foi?

Alunos: Prémio de Literatura do Ano Internacional da Criança!

Professora: Muito bem! E sabiam que ela também escreveu para adultos? E que os seus livros foram traduzidos e publicados noutros países. Que mais vos chamou a atenção na vida dela?

Aluno: Ela ganhou muitos prémios!

Aluna: Fez livros com músicos!

Aluna: Visita escolas como a nossa!

Professora: Muito bem! Estiveram com atenção. Descobrimos muita coisa sobre ela, não foi? Então vamos ver a próxima pergunta da ficha: "*Agora que já leste o texto, verifica se as hipóteses que colocaste na atividade 2 se afastaram muito ou pouco daquilo que é referido no texto.*" Lembram-se das ideias que tivemos antes de ler? Vamos ver se acertámos ou não. Quem se lembra de alguma hipótese que tínhamos dito?

Aluno: Eu disse que ia falar do nascimento dela!

Professora: Muito bem, Matilde! E o texto diz quando e onde ela nasceu?

Aluno: Sim, diz que nasceu em 1943, em Lisboa!

Professora: Muito bem! Essa hipótese estava correta!

Aluno: Eu disse que talvez falasse do primeiro livro dela.

Professora: Ótimo, João! Vamos procurar... (folheia o texto) ... encontram essa informação no texto?

Aluno – Sim professora, aqui está! Diz que o primeiro romance juvenil foi *Rosa, Minha Irmã Rosa*, publicado em 1979. E ainda ganhou um prémio!

Professora: Boa!

Aluno: E eu falei que podia falar de quando ela aprendeu a ler e escrever.

Professora: Boa memória, Inês! O texto não fala disso exatamente, mas fala do curso que ela tirou e da sua formação. Então... talvez não tenhas acertado em cheio, mas estiveste próxima!

Aluno: E eu disse que talvez gostasse de ler ou escrever quando era pequena.

Professora: Essa parte não aparece diretamente, pois não?

Aluno: Não...

Professora: Pois, às vezes as biografias não contam tudo sobre a infância. Mas a tua ideia fazia sentido, Miguel, e valeu a pena pensar nisso!

Professora: Então, o que acham? As nossas hipóteses estavam muito diferentes ou bastante próximas do que o texto dizia?

Turma (em coro): Bastante próximas!

Professora: Exatamente! Isso mostra que vocês já sabem muito sobre o que costuma aparecer numa biografia! E também mostra que pensar antes de ler nos ajuda a estar mais atentos durante a leitura. Próxima pergunta: "Na tabela abaixo, faz a correspondência

entre os tópicos/assuntos presentes no texto e o parágrafo correspondente.". Então, turma, prontos para completar a tabela com os parágrafos certos?

Alunos: Siiim!

Professora: Esperem lá... Antes de começarmos, quero ter a certeza de que todos sabem. O que é um parágrafo? Alguém sabe explicar?

Aluna (a pensar): É... uma parte do texto?

Professora: Muito bem! Um parágrafo é mesmo uma parte do texto. Mais alguém quer completar?

Aluno: É quando mudamos de linha?

Professora: Boa pergunta! Nem sempre que mudamos de linha é um novo parágrafo, mas um parágrafo novo começa sempre com uma linha nova, ligeiramente afastada da margem. Estão a ver no texto? Vejam como cada parágrafo começa com um espacinho. Cada parágrafo fala de um assunto principal. Por isso é que estamos a tentar ligar os assuntos aos parágrafos certos! Estão a perceber?

Todos: Simmm!

Professora: Pronto, agora sim, vamos começar!

Professora: Primeiro tópico da tabela: "Publicações para adultos." Quem me diz em que parágrafo isso aparece?

Aluna: No que fala dos livros de poemas e da biografia desta senhora que não sei dizer!

Professora: Boa! E qual é o número desse parágrafo?

Aluno: Um... dois... três... quatro... cinco! É o 5.º parágrafo!

Professora: Muito bem! Todos escrevem o número 5 com o pontinho

Professora: Agora vamos para o próximo: "Data, local de nascimento e formação académica." Quem sabe?

Aluno: Isso foi logo no início, não foi?

Professora: Foi sim. Lê para nós o que diz lá no 1.º parágrafo.

Aluno: “Alice Vieira nasceu em 1943, em Lisboa. É licenciada em Filologia Germânica...”

Professora: Muito bem! Então escrevemos *1.º parágrafo*. Lembrem-se de pôr um ponto depois do número. Isso é o número ordinal! Então vamos ao próximo! "Atividade como jornalista."

Aluna: Eu lembro-me! Ela começou a trabalhar com 18 anos!

Professora: Excelente memória, Inês! E em que parágrafo está isso?

Aluno (com voz meio tímida): No... no segundo?

Professora: Não ouvi, diz mais alto, não tenhas medo.

Aluno – Mas eu não sei se está bem...

Aluno – Não faz mal. Tenta na mesma.

Professora – Não faz mal se disseres um disparate, estamos aqui todos para aprender. Sabes o que é um paragrafo não sabes

Aluno – Sim, comença sempre que o texto está mais para dentro.

Professora: Isso mesmo. Então conta lá para ti e depois diz em voz alta para todos ouvirmos.

Aluno – 1, 2. É no 2.º paragrafo.

Professora - Muito bem! Isso mesmo, no 2.º parágrafo. Vês como sabes! Uma salva de palmas.

(todos batem palmas)

Professora: Muito bem, agora um mais fácil! "Prémios recebidos"

Alunos: 4.º parágrafo!

Professora: Ah, este foi em coro! Dá para ver que estiveram atentos. Vamos escrever: 4.º.

Professora: E agora "Publicações para crianças e jovens"

Aluna: Foi o primeiro livro que ela escreveu. O da irmã Rosa!

Professora: Muito bem. E esse está em que parágrafo?

Aluno: No 3.º, professora!

Professora: Exato. E o último tópico diz "Formas de divulgação das suas obras". Quem me consegue explicar o que isso quer dizer?

Aluno: É como as pessoas ficam a conhecer os livros dela?

Professora: Isso mesmo! E como é que ela faz isso?

Aluna: Vai a escolas e bibliotecas! E também trabalhou com músicos.

Professora: Perfeito. E isso está no...?

Alunos: 6.º parágrafo!

Professora: Muito bem! Vamos agora reler todos os tópicos com os parágrafos certos para confirmar. Repitam comigo!

(Segue-se a revisão oral com todos.)

Professora:

- Publicações para adultos – 5.º
- Data, local de nascimento e formação – 1.º
- Atividade como jornalista – 2.º
- Prémios recebidos – 4.º
- Publicações para crianças e jovens – 3.º
- Formas de divulgação – 6.º

Professora: Ótimo trabalho, turma! Mostraram que conseguem trabalhar em grupo, ler com atenção e organizar ideias. Descobriram onde estavam as informações no texto e aprenderam o que são parágrafos e para que servem.

Aluno: Os parágrafos ajudam a organizar o texto, não é?

Professora: Isso mesmo! Ajudam o leitor a não se perder e a perceber melhor cada parte da história ou da informação.

Aluno: Professora o próximo exercício é bué fixe!

Professora: Então vamos lá ver. Agora vamos completar este esquema sobre a vida da escritora Alice Vieira. Vejam bem cada raminho pede uma informação diferente. Vamos preencher um a um, em conjunto! 1. Data e local de nascimento. Quem é se lembra quando e onde nasceu a Alice Vieira?

Aluna: Em 1943, em Lisboa!

Professora: Muito bem! Escrevemos então “1943” e “Lisboa”. Podem escrever num dos raminhos *1943* e no outro *Lisboa*. E onde é que ela estudou?

Aluno: Foi na Faculdade de Letras... de Lisboa!

Professora: Boa! E qual foi o curso?

Aluno: Ai professora é aquele com um nome estranho

Aluno: *Fi lo lo gia Ger mâ ni ca.*

Professora: Boa! Escrevam, *Faculdade de Letras de Lisboa num e no outro Filologia Germânica*, é o curso que ela tirou, um nome difícil. Então e agora que profissões teve a Alice Vieira?

Aluna: Foi jornalista!

Aluno: E também é escritora!

Professora: Muito bem! Podem escrever *Jornalista e Escritora*. Ela recebeu vários prémios. Quem se lembra de dois?

Aluno: O Prémio Gul...ben... aí como é que se lê?

Professora: Gulbenkian.

Aluno: Isso Gulbenkian

Aluna: E o Prémio Corvo Branco!

Professora: Perfeito! Vamos anotar: *Prémio Gulbenkian* e o *Prémio Corvo Branco*. Agora, três livros dela. Quem se lembra?

Aluna: Rosa, Minha Irmã Rosa!

Aluno: O Tejo!

Aluno: Histórias da Avó Alice!

Professora: Ótimo, muito bem! Vamos lá escrever. Primeiro *Rosa, Minha Irmã Rosa*, depois *Tejo* e por fim *Histórias da Avó Alice*. Muito bem, turma! Agora temos um esquema cheio de informações importantes. Ele ajuda-nos a ver tudo o que aprendemos sobre a escritora de forma organizada e rápida!

Aluno: Professora, posso desenhar um livro ao lado do nome dela?

Professora: Claro que sim! Quem quiser pode ilustrar o esquema com um livro, uma caneta ou até a cara da escritora (como imaginam que ela seja!).

Professora: Prontos para a próxima parte da ficha, meninos e meninas?

Alunos: Siiiiim!

Professora: Boa! Agora vamos precisar da nossa lupa de detetives de textos! Querem saber porquê?

Aluna: Porque vamos ter de procurar pistas?

Professora: Exatamente! As pistas de hoje são... números! Mais precisamente, anos. Estão a ver esta tabela da ficha? Temos acontecimentos importantes da vida da Alice Vieira e precisamos de descobrir em que ano cada um aconteceu.

Alunos: Ahhh! Percebi!

Professora: Ora vamos ler juntos a primeira pista que a ficha nos dá "1. Observa o texto e foca o olhar só nos números que identificam anos; esses números têm todos quatro algarismos."

Professora: Alguém me pode dar um exemplo de um ano que esteja no texto?

Aluno: 1943!

Professora: Muito bem! E outro?

Aluna: 2000!

Professora: Perfeito! São todos números com quatro algarismos. Então, o que vamos fazer agora é circular todos os anos que encontrarmos no texto. Podem usar lápis de cor ou marcador, mas com cuidado!

Professora: Lembrem-se, não precisam de ler o texto todo já. Só procurem os números com quatro algarismos. Vamos focar o olhar neles, como detetives de lupa na mão!

(Alguns minutos depois...)

Professora: Muito bem! Já todos encontraram alguns anos? Quem quer dizer quantos círculos conseguiu fazer?

Aluno: Eu encontrei oito!

Aluna: Eu também! Mas acho que repeti um...

Professora: Não faz mal, o importante é estarmos atentos. Agora vamos voltar à nossa tabela. Qual é o primeiro acontecimento que precisamos de completar?

Aluno: "Deixou o jornalismo diário".

Professora: Boa! Agora vamos usar as pistas: "*Lê, na tabela, o acontecimento cuja data precisas de encontrar e procura essa informação junto dos números que rodeaste.*" Vão lá procurar no texto onde está essa parte: quando é que a Alice Vieira deixou o jornalismo diário?

(Os alunos procuram no texto, alguns em voz alta leem excertos.)

Aluna: "...até 1990, data em que deixou o jornalismo diário."

Professora: Muito bem, Beatriz! Já encontraste o que procurávamos! Então, o que escrevemos na tabela?

Alunos: 1990!

Professora: E o que fazemos agora ao círculo à volta do 1990?

Aluno: Colocamos um X por cima!

Professora: Muito bem! Assim sabemos que essa data já foi usada. Agora vamos para o próximo acontecimento: *"Iniciou a sua carreira de jornalista"*. Vamos lá ver se encontramos o ano em que ela começou a trabalhar como jornalista. Já sabem o que fazer: leiam com atenção perto dos números que rodearam!

(Depois de procurarem...)

Aluno: Aqui está! Diz que começou aos 18 anos no Diário de Lisboa! E antes disso, diz que nasceu em 1943!

Professora: Boa observação, David! Então se ela nasceu em 1943 e começou com 18 anos... que ano será?

Aluna: 1943 mais 18... é 1961!

Professora: Perfeito! Então podemos escrever **1961** na tabela. E coloquem o X no círculo de 1943 também, que vamos já usá-lo para o próximo ponto!

Aluna: *"Nasceu em Lisboa"* — é o mais fácil, é 1943!

Professora: Muito bem! Vamos preencher esse também.

(Os alunos vão continuando a preencher com entusiasmo, com apoio da professora. Alguns alunos leem partes do texto para ajudar os colegas a localizar as datas.)

Professora: Muito bem, agora vejam este acontecimento: *"Ganhou o Prémio de Literatura do Ano Internacional da Criança"*. Quem consegue encontrar em que ano isso aconteceu?

Aluno: Diz aqui que foi em 1979!

Professora: Correto! Vamos escrever esse também. Lembrem-se sempre de colocar o X no círculo da data já usada. E os dois últimos acontecimentos? Vamos lá terminar com atenção! Leiam com cuidado e vão marcando as datas na tabela. Muito bem, detetives! Conseguimos encontrar todas as datas importantes da vida da Alice Vieira com atenção, paciência e... leitura cuidadosa! Quem é que percebeu que ler um texto com atenção nos dá superpoderes?

Alunos: Eu!!!

Professora: Então agora, quem quiser, pode partilhar qual foi o acontecimento que achou mais interessante da vida da Alice Vieira.

Aluno: Eu gostei de saber que ela começou a trabalhar muito nova, com 18 anos!

Professora: Isso é mesmo interessante, não é? Mostra que ela teve muita determinação desde cedo. Boa observação!

Aluna: Eu achei giro que ela escreveu livros para crianças e para adultos!

Professora: Muito bem notado, Matilde! Isso mostra como ela é uma escritora versátil, que consegue escrever para pessoas de todas as idades.

Aluno: A parte que eu achei mais fixe foi quando ela ganhou muitos prémios. Ganhou até em outros países!

Professora: Sim! Ela foi reconhecida em vários países. Isso mostra que a literatura dela é importante e apreciada por pessoas de diferentes línguas. Que bom que reparaste nisso!

Aluna: Eu gostei do nome do primeiro livro dela... “Rosa, Minha Irmã Rosa”. Achei bonito!

Professora: É mesmo um título bonito, não é? E é um livro muito especial para ela, porque foi o primeiro. Gostei de saber que o título te chamou a atenção!

Aluno: Eu achei curioso que ela fez um livro com um fotógrafo. Nunca tinha visto isso!

Professora: Excelente reparo, Tomás! Isso mostra que a escrita pode se juntar à fotografia, à música e a muitas outras artes. A criatividade não tem limites!

Aluna: Achei engraçado ela ter feito um CD com música de animais!

Professora: Sim, a *Charada da Bicharada!* É mesmo divertido ver como a literatura e a música podem trabalhar juntas. Boa descoberta! Prontos para continuar? Fizemos um ótimo trabalho na atividade 7! Descobrimos em que ano aconteceram muitos momentos importantes na vida da escritora Alice Vieira. O que fizemos nessa atividade em primeiro lugar?

Aluno: Círculos à volta dos anos!

Professora: Muito bem! Rodeámos os números com quatro algarismos, que representam os anos. E depois?

Aluno: Procurámos que acontecimentos estavam ligados a cada ano e escrevemos isso na tabela!

Professora: Exatamente! Um ótimo trabalho de investigação. Agora, vamos à próxima parte. Leiam comigo o que diz a atividade 8 *"Agora, organiza, na tabela que se segue, por ordem cronológica, os acontecimentos da vida de Alice Vieira que localizaste na atividade 7."*

Aluna: Professora... o que é "cronológica"?

Professora: Boa pergunta! "Cronológica" vem de uma palavra que quer dizer tempo. Organizar por ordem cronológica é como contar uma história desde o começo. Vamos colocar os acontecimentos pela ordem em que aconteceram, do mais antigo até ao mais recente.

Aluno: Ah! Tipo uma linha do tempo?

Professora: Exatamente! Uma linha do tempo. Começamos pelo ano em que ela nasceu e seguimos até às coisas mais recentes. Vamos lembrar os acontecimentos que já descobrimos. Quem me diz qual foi o primeiro?

Aluna: Ela nasceu em 1943.

Professora: Muito bem. Então: 1943 – Nasceu em Lisboa E o que veio depois?

Aluno: Começou a trabalhar como jornalista em 1961!

Professora: Muito bem! Vamos lá 1961 – Iniciou a sua carreira de jornalista

Aluna: Em 1979 ganhou um prémio com o primeiro livro.

Professora: Sim! O livro “Rosa, Minha Irmã Rosa” ganhou o Prémio de Literatura do Ano Internacional da Criança. 1979 – Ganhou o “Prémio de Literatura do Ano Internacional da Criança” E depois?

Aluno: Em 1983 recebeu o prémio pelo livro *Este Rei Que Eu Escolhi*.

Professora: Certo! Então fica 1983 – Recebeu o prémio Calouste Gulbenkian pelo livro *Este Rei Que Eu Escolhi*

Aluna: Em 1990 deixou o jornalismo.

Professora: Muito bem! 1990 – Deixou o jornalismo diário

Aluno: E o último é de 2000! Ganhou o *Prix Octogone*.

Professora: Boa! 2000 – Ganhou o *Prix Octogone* pela edição francesa de *Os Olhos de Ana* *Marta*

Muito bem, turma! Conseguiram organizar tudo direitinho. Usámos os anos como pistas e colocámos os acontecimentos por ordem. Isso é muito importante para percebermos como a vida de uma pessoa se foi construindo ao longo do tempo.

Aluna: Ela fez mesmo muita coisa...

Professora: Fez, sim! E continua ativa! Escreve, participa em eventos, colabora com músicos... inspira muita gente! Estão todos de parabéns pelo trabalho de hoje! Lemos com atenção, procurámos pistas, organizámos ideias e fizemos uma verdadeira investigação.

Agora tenho aqui um desafio para vocês. Digam-me uma coisa, se alguém fosse escrever uma biografia sobre vocês, o que acham que aparecia na vossa linha do tempo? Pensem bem!

Aluna: Quando fui à Disney e abracei o Mickey!

Professora: Uau! Isso dava um ótimo capítulo: "A grande aventura no reino do Mickey!"

Aluno: A minha era quando aprendi a andar de bicicleta sem rodinhas!

Professora: Muito bem!

Aluna: Eu escrevia quando ganhei o meu primeiro troféu na ginástica!

Professora: Olha que isso até parece o início de uma atleta olímpica!

Aluno: Na minha biografia dizia: "Em 2020, comeu 12 fatias de pizza num só jantar."

Professora: Bem, isso seria mesmo um feito histórico! Talvez até ganhasse um prêmio.

Aluna: Quando a minha irmã nasceu... foi o dia mais importante.

Professora: Oh, que bonito. Isso mostra que as nossas biografias também se escrevem com os momentos do coração.

Aluno: Professora, eu posso inventar o meu futuro na biografia?

Professora: Claro que sim! A biografia começa no passado, passa pelo presente... mas também pode sonhar com o futuro. Viram como todos nós temos histórias incríveis para contar? Tal como a Alice Vieira, cada um de vocês está a construir o seu caminho, com momentos especiais e únicos. Quem sabe se um dia não lemos, numa biblioteca, um livro chamado "A Vida do Grande...", ou "As Aventuras da Escrita da..."? Muito bem, exploradores de textos! Estamos quase a terminar esta ficha. Vamos agora à atividade 9. Leiam comigo: *"Pesquisa no dicionário o significado da palavra biografia e completa a frase:*

Este texto é uma biografia porque... Vamos lá ver... Quem sabe o que é um dicionário?

Aluna: É um livro com significados!

Professora: Muito bem! Mas nós hoje vamos usar o dicionário online Priberam. Já conhecem?

Aluno: Sim! Usámos contigo no outro dia quando pesquisámos aquela palavra que o ... não sabia!

Professora: Isso mesmo, boa memória! Então vá, vamos lá pesquisar “biografia”. Olhem o que diz aqui: biografia 1 - História da vida de uma pessoa. 2 - Narração da vida de alguém, escrita por outra pessoa. Vamos pensar um bocadinho... Este texto sobre Alice Vieira é uma biografia porquê?

Aluna Porque conta a vida dela!

Aluno: Diz onde nasceu, o que estudou, os livros que escreveu...

Professora: Muito bem! Então como é que podemos completar esta frase? Alguém quer tentar?

Aluna: Este texto é uma biografia porque conta a história da vida da escritora Alice Vieira...

Aluno: ... e foi escrita por outra pessoa, não foi ela que escreveu.

Professora: Boa ideias!

Aluna: Porque fala sobre a vida da Alice Vieira!

Professora: Muito bem. Quem tem outra ideia?

Aluno: Porque diz onde ela nasceu e o que ela fez.

Professora: Sim, falaste de factos importantes. Mais alguém?

Aluna: Eu acho que é porque conta coisas verdadeiras da vida dela.

Professora: Boa! A biografia tem mesmo de contar coisas reais, factos verdadeiros. Mais sugestões?

Aluno: Porque conta a história da vida dela do começo até agora.

Professora (a sorrir): Isso mesmo! Uma biografia mostra mesmo o percurso de vida de uma pessoa. Mais alguém quer tentar?

Aluna: Porque é sobre uma pessoa famosa que escreveu livros.

Professora: Sim! E não é ela que escreve sobre si própria — alguém escreveu sobre ela. Isso também é importante numa biografia.

Aluno: Eu acho que é porque tem muitos acontecimentos da vida dela, tipo quando ganhou prêmios e tudo!

Professora: Muito bem! Então já temos várias formas de dizer a mesma coisa. Querem ver como podemos juntar as ideias todas? *“Este texto é uma biografia porque conta a história da vida de Alice Vieira, com acontecimentos verdadeiros e importantes, como onde nasceu, o que estudou, os livros que escreveu e os prêmios que ganhou.”* Acham que está bem assim?

Alunos: Siiiiiiim!

Professora: Vamos à última atividade! Leiam bem as frases e pensem: quais destas podem mesmo fazer parte da biografia real de um escritor? Lembrem-se, uma biografia só tem coisas verdadeiras, fatos reais, ok? Vamos ler juntos a primeira: a) Escreveu a primeira história num livro feito de areia.

(Silêncio e risinhos.)

Aluna: Mas isso não dá para escrever, professora! Um livro feito de areia? Isso não existe!

Professora: Exato, Rita! Essa não pode ser verdade, portanto, assinalamos essa?

Alunos: Nãoooo

Professora: Agora a b): Estudou numa escola da Amareleja.

Aluno: Professora, o que é a Amareleja?

Professora: Boa pergunta! A Amareleja é uma vila pequenina, que fica no Alentejo. Às vezes, nas biografias, encontramos nomes de cidades ou vilas, que nos ajudam a perceber onde a pessoa cresceu ou estudou.

Aluno: Ah, então é como dizer que a pessoa estudou numa escola onde ela mora?

Professora: Exatamente! A Amareleja é só um exemplo de um lugar real onde alguém pode ter estudado.

Aluno: Isto pode ser verdade! Porque a Amareleja é um lugar.

Professora: Muito bem, João! Então essa pode entrar na biografia, porque é um fato possível. Vamos marcar com X?

Alunos: Simmm

Professora: Frase c): Publicou um livro por dia.

Aluno: Isto é muito exagerado! Um livro por dia é quase impossível! Só se ela fosse um super herói.

Professora: Pois. Normalmente, os escritores levam meses ou até anos para escrever um livro. Então, não vamos marcar essa, porque provavelmente não é verdade. Vamos à d): O seu animal de estimação foi o primeiro a ler os seus livros.

Aluna (rindo): Os animais não sabem ler!

Professora: Exatamente! Isso é engraçado, mas não é um fato real.

Aluno: Imagina só se o meu cão falasse e soubesse ler. Eu adorava!

(todos riem)

Professora: E por último, a e): Ao longo da sua vida, publicou livros em muitos países da Europa.

Aluno: Isto parece verdadeiro!

Professora: Muito bem, Pedro! Essa é uma afirmação realista e pode fazer parte de uma biografia. Muitos escritores têm os livros traduzidos e publicados em vários países. Então, vamos assinalar com X as letras b) Estudou numa escola da Amareleja e a e) Ao longo da sua vida, publicou livros em muitos países da Europa. As outras deixamos sem X, porque não são fatos verdadeiros. Antes de terminarmos, quero deixar-vos uma sugestão muito especial para quem gostar de biografias, como a que acabámos de ler sobre a Alice Vieira. Sabem que existem muitas formas de contar a vida de uma pessoa? Nem todas são iguais à que vimos hoje. Por exemplo, há livros com imagens lindas, textos mais curtos, ou mesmo biografias feitas como histórias em quadrinhos. Por isso, para quem quiser conhecer outra biografia organizada de forma diferente, podem ler a história da Frida Kahlo — uma artista plástica muito famosa. O livro chama-se "Frida", é do autor

Sébastien Perez, ilustrado pelo Benjamin Lacombe e publicado pela editora Kalandraka. Antes de guardarmos tudo, quero saber uma coisa muito importante: vocês gostaram do texto sobre a Alice Vieira? E da ficha de trabalho que fizemos hoje?

Aluno: Eu gostei! Foi fixe saber como é a vida dela e os prémios que ganhou.

Aluna: Eu achei o texto um bocadinho difícil, mas com a ajuda da professora deu para perceber.

Aluna: Gostei muito de fazer as tabelas! A parte de encontrar as datas foi divertida, parecia uma caça ao tesouro.

Aluno: Eu gostei, principalmente quando falámos das coisas reais e das que não são verdade.

Professora: Que bom ouvir isso! E gostaram de trabalhar em conjunto e partilhar as ideias?

Alunos: Sim!

Professora: Então, a pergunta que vos faço é as pistas dadas ao longo da ficha ajudaram- vos a encontrar as respostas mais facilmente?

Aluno: Sim!

Aluna: Muito!

Aluno: Foi mais fácil assim!

Professora: Perfeito! É por isso que é importante termos pistas e passos para nos orientarmos quando lemos textos mais difíceis. Então, vamos continuar a usar estas estratégias nas próximas fichas, combinado?

Alunos: Combinado!

Professora: Ótimo! Vou guardar esta ficha para usarmos mais vezes, e prometo trazer outras biografias tão interessantes quanto esta. Quem sabe um dia, quando eu for mais velhinha e estiver a dar aulas noutra turma, vou mostrar uma biografia sobre um de vocês. Pois é... todos temos uma história! E vocês já estão a construir a vossa.

Anexo B

| | ' ' | | ' ' |

“Transcrição | Aula Recurso Conto”

Aluna: Já escreveste a descrição da centopeia?

Aluno: Ainda não... estou a contar as patas. Tem bué! . Espera aí que estou a contar... uma, duas, três...

Aluna: Vais contar todas? Vais ficar aí até ao recreio! (ri-se)

Aluno: (ri também) Não, vou só pôr “tem muitas patas pequeninas”.

Aluna: Eu escrevi que tem um corpo comprido e castanho, com muitas patinhas. E também que parece ter umas antenas à frente.

Aluno: Boa ideia! Vou pôr isso também. Achas que posso dizer que parece um mini comboio?

Aluna: (ri-se) Podes, mas escreve que *parece* um comboio, para a professora não pensar que achas que é mesmo!

Aluno: Ok! Vou escrever: “A centopeia tem o corpo muito comprido, muitas patas e parece um pequeno comboio. Tem antenas na cabeça.”

Aluna: Ficou fixe! Eu também pus que vive debaixo das pedras, porque a professora disse isso ontem.

Aluno: Boa! Eu já não me lembrava. Vou acrescentar. Pronto, já está!

Aluna – Qual é a próxima pergunta?

Aluno – Ok. Lê o texto e sublinha as palavras cujo significado desconheces. "CENTOPEIA". Era uma vez uma centopeia muito simpática que eu conheci nas férias da Páscoa. Convidei-a várias vezes para jantar, mas ela nunca aparecia. Quando acabava de apertar os cordões do centésimo sapato do centésimo pé, já eram horas de começar a desapertar os do primeiro para se ir deitar. Um problema! Quando calçava só cinquenta sapatos tinha tempo de sair para tomar um café ou um sorvete; mas nesses casos, como ela mesmo dizia, lamentando-se, não passava de uma cinquentopeia. Uma vez passei por

ela na rua e era uma quarenta-e-setepeia. Ia tão envergonhada que eu fiz de conta que não a vi.

Aluna: Este texto é mesmo engraçado! Imagina ter de apertar cem sapatos! Eu já demoro para apertar dois!

Aluno: Cem sapatos? Eu começava de manhã e só acabava à noite.

Aluna: Achei piada quando ela só calçava cinquenta sapatos e dizia que era uma “cinquentopeia”! (ri-se) É como se mudasse de nome dependendo dos sapatos que calçava!

Aluno: Ya! E quando era uma “quarenta-e-setepeia”!

Aluno: Achas que a centopeia devia só usar chinelos? Era mais rápido de calçar!

Aluna: (ri-se) Ou andar descalça no verão! Mas depois já não era uma centopeia com estilo.

Aluno: (rindo) Uma “descalçopeia”!

Aluna— Vá vamos ver as perguntas.

Aluna: Boa ideia! A centopeia podia abrir um salão de sapatos só para animais com muitos pés!

Aluno: Vou escrever isso no meu caderno depois! A prof vai gostar!

Aluno: Olha Matilde, agora é para assinalar se o texto é fantasia ou se pode acontecer na realidade.

Aluna: Isso é fácil! É fantasia, claro. Nenhuma centopeia convida pessoas para jantar!

Aluno: E muito menos calça cem sapatos! Já viste o tempo que isso levava?

Aluna: (a rir-se) E ainda por cima diz que toma café ou sorvete... isso só nas histórias mesmo!

Aluno: Mas espera... olha a pista aqui: *“Pensa: No mundo real, os animais andam calçados como nós ou isso só acontece no mundo das histórias e na nossa imaginação?”*

Aluna: Ah, isso ajuda mesmo.

Aluna: Então está decidido. Vamos pôr o X na opção “Os acontecimentos contados no texto são fantasia”.

Aluno: Feito! A pista ajudou mesmo a perceber. Era só pensar bem.

Aluna: Sim! É como a professora diz: as pistas estão lá para nos ajudar a pensar melhor.

Aluno: Mas era giro se fosse real... eu queria conhecer uma cinquentopeia no parque!

Aluna: Eu levava-lhe um presente: um par de sapatos com rodinhas! (riem os dois)

Aluno: Olha Matilde, agora é para dizer em que estação do ano o narrador conheceu a centopeia.

Aluna: Espera aí... acho que isso estava logo no começo do texto. (folheia a ficha e lê)
“...conheci nas férias da Páscoa.”

Aluno: Boa! E olha aqui a pista: “*Pensa: O texto refere que o narrador conheceu a centopeia nas férias da Páscoa. Usa essa pista para responder à questão.*”

Aluna: Então está fácil! A Páscoa acontece na primavera. Por isso, foi na primavera que eles se conheceram.

Aluno: Sim! A pista ajudou mesmo. Se não nos lembrássemos bem da altura da Páscoa, ela dava logo a dica.

Aluna: (escrevendo) “O narrador conheceu a centopeia na primavera, nas férias da Páscoa.” Pronto!

Aluno: Eu também vou escrever assim. Gosto quando a ficha dá pistas — é como se fosse um jogo com ajudas!

Aluna: E nós já estamos a ficar bons nisto!

Aluno: A próxima pergunta é “A centopeia demorava muito ou pouco a apertar os cordões dos sapatos?”

Aluna: Eu acho que a centopeia demorava muito! Imagina só, apertar os cordões de cem sapatos! Eu demorava um tempão só com os meus dois!

Aluno: Ahh, eu não tenho tanta certeza, ... talvez ela já tivesse prática! E se ela fosse super rápida, tipo uma máquina de apertar cordões?

Aluna (*a rir*): Uma máquina? Ela era uma centopeia, não um robô! E o texto até diz que quando ela acabava de apertar o último sapato, já tinha de começar a desapertar o primeiro para ir dormir! Isso é demorar muito!

Aluno: Hmm... verdade. Mas também diz que às vezes ela só calçava cinquenta sapatos e conseguia sair para tomar um café ou um sorvete. Então talvez nem demorasse tanto assim...

Aluna: Mas nessas vezes ela era uma "cinquentopeia"! Ela própria dizia isso, meio triste. Quando não apertava todos, até ficava com vergonha! Uma vez até a viram na rua como uma "quarenta-e-setepeia"!

Aluno (*a rir*): É, isso foi engraçado! Uma quarenta-e-setepeia parece nome de super-herói atrapalhado!

Aluna (*a rir também*): "Capitã Quarenta-e-Setepeia, lutadora contra os atacadores rebeldes!"

Aluno: Mas pronto, voltando ao assunto... acho que tens razão. Se ela não conseguia sair quando apertava todos o cem sapato, então sim, devia demorar muito.

Aluna: Sim! E a pista diz para pensarmos quantos sapatos ela precisava de apertar... cem! Isso demora, João, mesmo que ela fosse rápida!

Aluno: Ok, convenceste-me. A centopeia demorava muito a apertar os cordões. Tadinha!

Aluna: Mas pelo menos ela era simpática! Mesmo sendo uma centopeia ocupada!

Aluno: E com muito estilo. Imagina ter cem sapatos diferentes?

Aluna: Ui! Ela devia ser a rainha da moda das centopeias!

Aluno: Olha agora temos de justificar com uma frase do texto a nossa resposta anterior.

Aluna: Já sei qual é a frase certa para justificar!

Aluno: Qual?

Aluna: “*Quando acabava de apertar os cordões do centésimo sapato do centésimo pé, já eram horas de começar a desapertar os do primeiro para se ir deitar.*”

Aluno: Ah pois é! Essa frase mostra mesmo que ela demorava muito!

Aluna: Vês? Nem dava tempo para fazer mais nada!

Aluno: Agora entendi. A centopeia era simpática, mas vivia cansada de tanto apertar sapatos!

(escrevem a resposta)

Aluna: Qual é a próxima pergunta?

Aluno: O narrador encontrou a centopeia na rua e fez de conta que não a viu porque... Na tabela, assinala com X a hipótese correta.

Aluna: Ok, vou ler as hipóteses posso?

Aluno: Ya.

Aluna: a) era muito mal-educado, b) ia muito apressado, c) não quis deixar a centopeia mais envergonhada e d) a centopeia ia a acorrer.

(fazem silêncio)

Aluna: Hmmm... será que ele era mal-educado?

Aluno: Não me parece... ele até a convidava para jantar! Não parece ser malcriado. No texto também não diz nada sobre ele estar apressado...

Aluna: Pois... e a **d**)? Será que a centopeia ia a correr?

Aluno: [ri-se] A correr? Com quarenta e sete sapatos mal apertados? Duvido!

Aluna: Ahahah, verdade! Ia era tropeçar nos atacadores!

(fazem novamente silêncio e leem a pista)

Aluno: Espera! Olha aqui o que diz no último parágrafo: *“Ia tão envergonhada que eu fiz de conta que não a vi.”*

Aluna: Ahh! Então ele fez de conta que não a viu para não a deixar ainda mais envergonhada!

Aluno: Pronto! É a opção c)!

Aluna: João, agora é esta: *Porque será que a centopeia nunca aparecia para jantar com o narrador?*

Aluno: Se calhar ela não gostava dele! Ahah!

Aluna: Que exagero! Ele parecia ser simpático... convidou-a várias vezes!

Aluno: Então talvez ela estivesse sempre ocupada... Ou esquecia-se!

Aluna: Esquecia-se? Não me parece... olha o que o texto dizia: *“Quando acabava de apertar os cordões do centésimo sapato do centésimo pé, já eram horas de começar a despertar os do primeiro para se ir deitar.”*

Aluno: Ah pois é... ela passava o dia só a apertar e desapertar sapatos!

Aluna: É isso! Ela nunca tinha tempo para sair!

Aluno: Então ela queria ir jantar, mas... com cem sapatos para tratar, não conseguia mesmo.

Aluna: Que vida difícil! Já pensaste se tivéssemos de apertar cem sapatos todos os dias?

Aluno: Nem jantar com os amigos conseguíamos!

Aluna: (a olhar para a ficha) Olha, a pergunta 9 é esta “Porque será que a centopeia nunca aparecia para jantar com o narrador?” E aqui diz “Lê com atenção o primeiro parágrafo do texto e pensa na resposta.”

Aluno: Ok... (relê o início do texto) “Era uma vez uma centopeia muito simpática que eu conheci nas férias da Páscoa. Convidei-a várias vezes para jantar, mas ela nunca aparecia. Quando acabava de apertar os cordões do centésimo sapato do centésimo pé, já eram

horas de começar a desapertar os do primeiro para se ir deitar.” Uau... isso é como calçar-se o dia inteiro!

Aluna: Sim! E depois ainda tinha de os tirar todos antes de dormir... Que canseira.

Aluno: Mas olha, será que ela não ia jantar só porque demorava a calçar os sapatos? Talvez ela não quisesse mesmo ir...

Aluna: João! Não viste que o narrador diz que a convidou várias vezes? Ela até queria ir, de certeza.

Aluno: Sim, tens razão... então era mesmo por causa do tempo. Cem sapatos com cordões é demais!

Aluna: (anota na ficha) “A centopeia nunca aparecia para jantar porque passava tanto tempo a apertar os cordões dos cem sapatos que já era tarde demais.” Acho que assim está bem.

Aluno: Está sim. Mas eu ainda acho que ela devia mudar de sapatos.

Aluna: Agora a 10 “Conclui: a centopeia tinha mesmo um problema sério. Na tua opinião, qual era o problema dela?”

Aluno: Se eu fosse uma centopeia com cem pés, também ia ficar cansado só de pensar em me calçar.

Aluna: Pois, ela tinha tantos pés e cada um com um sapato... E todos com cordões!

Aluno: O problema não era só os pés... Era o tipo de sapatos! Ela podia usar sapatos outros sapatos que dessem menos trabalho.

Aluna: Mas ela não usa, pois não? E o problema é que, por causa disso, perde o dia todo.

Aluno: Então dizemos que o problema era... perder o tempo todo só a calçar os sapatos?

Aluna: Exato! Escreve “*O problema da centopeia era que, como tinha muitos pés e todos os sapatos tinham cordões, perdia o dia inteiro a calçar-se e descalçar-se.*”

Aluno: Já está.

Aluno: A pergunta 11 “Ajuda a centopeia. Pensa numa solução para o problema dela e escreve aqui a tua proposta.” E a pista é: “Pensa: Será que existem sapatos sem cordões?”

Aluna: Claro que existem! Eu tenho uns ténis com velcro.

Aluno: E eu uso crocs às vezes. Ela podia usar crocs! Ou chinelos!

Aluna: Chinelos de enfiar são rápidos... Mas será que servem numa centopeia?

Aluno: Boa pergunta... ela mexe-se muito com tantos pés, pode cair. Mas e se usasse só 50 sapatos? Como diz no texto, aí conseguia sair!

Aluna: Mas ela ficava triste... dizia que não passava de uma cinquentopeia. Achas que isso a chateava?

Aluno: Um bocadinho, sim... Mas às vezes temos de escolher. Entre ficar em casa ou sair com 50 sapatos... eu preferia sair!

Aluna: Mas não pensamos todos igual. Então vou escrever: *"A centopeia podia usar sapatos sem cordões, como com velcro ou chinelos, ou então calçar só metade dos pés para conseguir sair de casa."*

Aluno: E eu vou pôr *"Ela podia arranjar sapatos mais fáceis de calçar, como crocs ou meias antiderrapantes. Assim não perdia tanto tempo."*

Aluna: Boa! Acho que a centopeia ia adorar as nossas ideias!

Aluno: Claro! Com a nossa ajuda, ela até conseguia jantar e passear!

Aluna: E não tinha de andar pela rua envergonhada.

(os dois riem)

Aluno: Olha estamos quase a acabar.

Aluna: Olha, agora temos aqui outro texto. Chama-se *"A comprida centopeia"*.

Aluno: (lendo em voz baixa) “Podem ter entre 15 e 191 patas...” O quê?! Não têm cem?

Aluna: Pois! Afinal o nome engana! Elas podem ter muito menos ou até mais!

Aluno: (a sorrir) Então a nossa centopeia da história podia ser uma invenção...

Aluna: Vamos à pergunta 13. Lê lá.

Aluno: (lê a pergunta) “Organiza a informação presente no texto preenchendo a tabela.”
A tabela tem estas colunas: número de patas, o que comem e onde vivem.

Aluna: Ok, vamos por partes. O número de patas... o texto diz “entre 15 e 191”

Aluno: Então escrevemos isso? “Entre 15 e 191 patas”?

Aluna: Sim! Agora o que comem?

Aluno: Estava ali... são carnívoras! Comem outros insetos ou pequenos animais.

Aluna: (anota na ficha) “Insetos ou pequenos animais”.

Aluno: E onde vivem?

Aluna: “Em diversos ambientes, à superfície ou em grutas.” Já está tudo!

Aluno: (espreitando) A tua tabela ficou muito fixe.

Aluna: Agora a pergunta 14. (lê) “Assinala com X a hipótese correta.” 1 - A informação apresentada neste texto é verdadeira. 2 - A informação apresentada neste texto é fantasia. E a pista diz: *“Quando a informação é verdadeira, está de acordo com o que acontece ou pode acontecer no mundo real...”*

Aluno: Esta é fácil! É um texto com factos. Até tem números e tudo.

Aluna: Sim, e não fala de centopeias a tomar café ou com vergonha na rua...

Aluno: (a rir) Essa era mesmo imaginação! Aqui são coisas que podem mesmo acontecer.

Aluna: Então assinalamos a primeira: “A informação apresentada neste texto é verdadeira.”

Aluno: X na primeira! Mas gostei das duas centopeias – a real e a da história!

Aluna: Olha aqui no fim... há uma sugestão de leitura!

Aluno: (lendo) *“Para conheceres outras histórias de bichos pequenos, lê a história Joanhina, que está no livro Histórias pequenas de bichos pequenos.”*

Aluna: Álvaro de Magalhães... já ouvimos falar dele na biblioteca!

Aluno: Sim! Eu gosto de histórias com insetos e animais pequeninos. São engraçadas.

Aluna: A professora podia ler-nos essa história da Joanhina!

Aluno: Ou podíamos ir buscar o livro à biblioteca da escola!

Aluna: Boa ideia. Vou escrever o título no meu caderno para não me esquecer.

Anexo C

| | ' ' | | ' ' |

Nome: _____ Nº: _____ Data: ____/____/____

A Biografia

(Pré-leitura)

1. No texto que vais ler hoje, são enumerados acontecimentos da vida de uma escritora. Também nós poderíamos escrever um texto para dar a conhecer a nossa vida a alguém. Para não ficar um texto muito extenso, teríamos de escolher os acontecimentos mais importantes e pensar na forma como os organizaríamos.

Cada um vai lembrar os acontecimentos mais importantes da sua vida e registá-los na tabela, como no exemplo.

Acontecimento	Quando? (em que dia/mês/ano)
Nasci em Lisboa	em/no dia 15 de maio de 2015

2. Pensa um pouco! O texto que vais ler é sobre a vida de uma escritora. Que acontecimentos é que achas que são referidos no texto?

(Leitura)

3. Vais ler um texto sobre a vida da escritora Alice Vieira, para identificares os principais tópicos/assuntos referidos no texto.

TEXTO

Alice Vieira nasceu em 1943, em Lisboa. É licenciada em Filologia Germânica pela Faculdade de Letras de Lisboa.

Iniciou a sua carreira de jornalista aos 18 anos, no *Diário de Lisboa*. Trabalhou em vários jornais, entre os quais o *Diário de Notícias*, a cuja redação pertenceu até 1990, data em que deixou o jornalismo diário.

Em 1979 publicou o seu primeiro romance juvenil — *Rosa, Minha Irmã Rosa* — que nesse ano ganhou o “Prémio de Literatura do Ano Internacional da Criança”. Desde então tem publicado regularmente romances juvenis, poesia, teatro, recolhas de histórias tradicionais, livros infantis.

Recebeu o prémio Calouste Gulbenkian em 1983 pelo seu livro *Este Rei Que Eu Escolhi*; o Grande Prémio Gulbenkian pelo conjunto da obra (1984); o Prix Octogone pela edição francesa de *Os Olhos de Ana Marta* (2000); a “Estrela de Prata do Prémio Peter Pan” pela edição sueca de “Flor de Mel”, e foi várias vezes distinguida com o Prémio Corvo Branco, atribuído pela Biblioteca Internacional da Juventude de Munique.

Ultimamente tem-se também dedicado à literatura para adultos, com três volumes de crónicas (*Bica Escaldada*, *Pezinhos de Coentrada* e *O Que Se Leva Desta Vida*), o romance histórico *Os Profetas*, uma biografia da escritora inglesa Enid Blyton, o livro autobiográfico *Histórias da Avó Alice*, três livros de poemas — *Dois Corpos Tombando na Água* (Prémio Maria Amália Vaz de Carvalho), *O Que Dói às Aves*, e *Os Armários da Noite* — e o livro *Tejo*, juntamente com o fotógrafo brasileiro Neni Glock. Participou ainda, com mais seis autores, em romances coletivos como *Novos Mistérios de Sintra*, *O Código de Avintes*, *Eça Agora*, *13 Gotas ao Deitar* e, mais recentemente, *A Misteriosa Mulher da Ópera*.

Desloca-se quase diariamente a escolas e bibliotecas de todo o país — e também de países onde os seus livros estão traduzidos (Espanha, Alemanha, Holanda, Itália, Suécia, Sérvia, etc.). Participou com o maestro Eurico Carrapatoso no conto musical *A Arca do Tesouro* (interpretada pela Orquestra Metropolitana de Lisboa); e com o compositor Sérgio Azevedo musicou a *Charada da Bicharada*, recentemente editada em CD. É membro da direção da Sociedade Portuguesa de Autores.

Fonte: «Alice Vieira - Biografia», Editorial Caminho. <http://www.caminho.leya.com/pt/autores/biografia.php?id=22506> (consultado em 1/12/2022)(adaptado).

3. Agora que já leste o texto, verifica se as hipóteses que colocaste na atividade 2 se afastaram muito ou pouco daquilo que é referido no texto.

Pistas:



1. Tenta identificar assuntos que são referidos no texto.
2. Compara-os com as ideias que foram apresentadas na atividade 2.
3. Há ou não ideias semelhantes?

5. Na tabela abaixo, faz a correspondência entre os tópicos/assuntos presentes no texto e o parágrafo correspondente.

Pista:

que ler envolve não só um processo de compreensão (Arte & Veloso, 2011; Simões, 2011). Simões (2011) defende que o ensino eficiente deve considerar dois componentes: a estratégia de ensino e a estratégia de aprendizagem. Segundo Simões (2011), a estratégia de ensino deve ser baseada na compreensão da leitura e na investigação na compreensão da leitura.

Pensa: Como posso fazer para responder? Damos-te uma ajuda.

1. Numera os parágrafos do texto, escrevendo o número antes de cada parágrafo.
2. Lê com atenção cada parágrafo do texto.
3. Relaciona a informação com os tópicos que te são dados na tabela e escreve o número do parágrafo na tabela.

Número do parágrafo	Tópicos/Assuntos
	Publicações para adultos.
	Data, local de nascimento e formação académica.
	Atividade como jornalista.
	Prémios recebidos.
	Publicações para crianças e jovens.
	Formas de divulgação das suas obras.

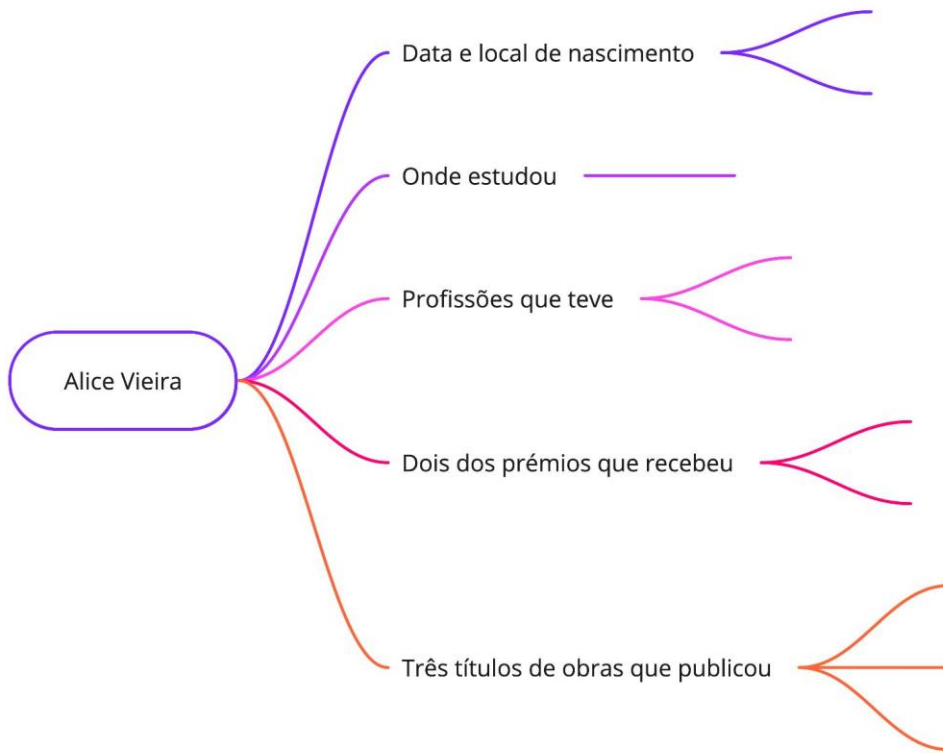
6. Para organizares a informação sobre os dados da vida da escritora Alice Vieira, preenche o esquema.

Pista:

que ler envolve não só um processo de compreensão (Arte & Veloso, 2011; Simões, 2011). Simões (2011) defende que o ensino eficiente deve considerar dois componentes: a estratégia de ensino e a estratégia de aprendizagem. Segundo Simões (2011), a estratégia de ensino deve ser baseada na compreensão da leitura e na investigação na compreensão da leitura.

Pensa: Como posso fazer para responder? Damos-te uma ajuda.

1. Na atividade 4, já organizaste os assuntos do texto por tópicos. Então tenta perceber a que tópico corresponde a informação que te é pedida em cada caixa do esquema.
2. Vê o número do parágrafo em que está essa informação.
3. Lê esse parágrafo, encontra a informação de que precisas, sublinha-a e regista-a na caixa de texto correspondente.



7. Preenche a tabela com as datas em falta, relacionando os acontecimentos com o ano em que tiveram lugar.

Pista:

que ler envolve não só um processo de compreensão & Veloso, 2011; Simipativa, o ensino eficaz: duas componentes, na da cifração, geralmente escolar dos alunos depende do conhecimento teiros anos de escolaridade o domínio do estrat e ser objeto de ensino fclarização. a compreensão da le da investigação na no processo de compre

Pensa: Como posso fazer para responder? Damos-te uma sugestão:

1. Observa o texto e foca o olhar só nos números que identificam anos; esses números têm todos quatro algarismos (por exemplo 1943).
2. Rodeia esses números com um círculo.
3. Lê, na tabela, o acontecimento cuja data precisas de encontrar e procura essa informação junto dos números que rodeaste.
4. Encontra a data que procuras, escreve-a na tabela.
5. No texto, coloca X sobre o círculo que rodeia essa data para saberes que essa data já foi registada na tabela.

Acontecimento	Ano
Deixou o jornalismo diário	
Iniciou a sua carreira de jornalista	
Nasceu em Lisboa	
Ganhou o “Prémio de Literatura do Ano Internacional da Criança”	
Recebeu o prémio Calouste Gulbenkian pelo seu livro <i>Este Rei Que Eu Escolhi</i>	
Ganhou o *Prix Octogone pela edição francesa de <i>Os Olhos de Ana Marta</i> *Prix é uma palavra francesa que significa prémio.	

8. Agora, organiza, na tabela que se segue, por ordem cronológica, os acontecimentos da vida de Alice Vieira que localizaste na atividade 7.

Pista:

que ter envolve não ac
im processo de compre
arte & Veloso, 2011; Sirr
ipetiva, o ensino efieier
du s componentes, n
da cifração, gerali
so escolar dos aluno
lepende do conhecimen
teiros anos de escolarid
o domínio de estrat
e ser objeto de ensino f
clarização.
la compreensão da le
da investigação na
no processo de compre

Pensa: Como posso fazer para responder? Esta é fácil. Só precisas de arrumar a informação que já recolheste na atividade 7, começando com o que aconteceu em primeiro lugar.

Acontecimento	Ano

(Pós-leitura)

9. Pesquisa no dicionário o significado da palavra biografia e completa a frase:

Este texto é uma biografia porque _____
_____.

10. Uma biografia descreve factos reais da vida de uma pessoa. Assinala com X as afirmações que achas que podem fazer parte da biografia real de um escritor.

- a) Escreveu a primeira história num livro feito de areia. _____
- b) Estudou numa escola da Amareleja. _____
- c) Publicou um livro por dia. _____
- d) O seu animal de estimação foi o primeiro a ler os seus livros. _____
- e) Ao longo da sua vida, publicou livros em muitos países da Europa. _____

11. Sugestão de leitura

Para conheceres outras biografias organizadas de forma diferente daquela que leste hoje, lê a biografia da artista plástica Frida Kahlo.



Título: Frida

Autor: Sébastien Perez

Ilustrador: Benjamin Lacombe

Editora: Kalandraka

<https://img.bertrand.pt/images/frida-sebastien-perez/NDV8MTk4Njc1NDd8MTU3MDc2OTV8MTUwNDUyMzA3NjAwMHx3ZWJw/300x>

Anexo D

| | ' ' | | ' '

Nome: _____ Nº: _____ Data: ____/____/____

O Conto
(Pré-leitura)

1. O texto que vais ler é sobre uma centopeia. Sabes o que é uma centopeia?

1.1. Observa a imagem de uma centopeia e descreve-a.



(Leitura)

2. Lê o texto e sublinha as palavras cujo significado desconheces.

CENTOPEIA

Era uma vez uma centopeia muito simpática que eu conheci nas férias da Páscoa. Convidei-a várias vezes para jantar, mas ela nunca aparecia. Quando acabava de apertar os cordões do centésimo sapato do centésimo pé, já eram horas de começar a despertar os do primeiro para se ir deitar.

Um problema! Quando calçava só cinquenta sapatos tinha tempo de sair para tomar um café ou um sorvete; mas nesses casos, como ela mesmo dizia, lamentando-se, não passava de uma *cinquentopeia*.

Uma vez passei por ela na rua e era uma quarenta-e-setepeia. Ia tão envergonhada que eu fiz de conta que não a vi.

Álvaro de Magalhães, "Centopeia", in *Histórias Pequenas de Bichos Pequenos*, Asa, 2001.

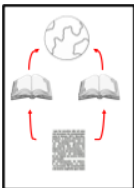


<https://www.wook.pt/livro/historias-pequenas-de-bichos-pequenos-alvaro-magalhaes/39955>

4. Lê novamente o texto para, depois, responderes a questões sobre as personagens.

5. Na tabela, assinala com X a hipótese correta.

Pista:

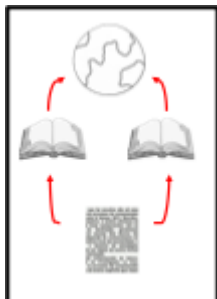


Pensa: No mundo real, os animais andam calçados como nós ou isso só acontece no mundo das histórias e na nossa imaginação?

Afirmações	Hipótese correta (X)
Os acontecimentos contados no texto são fantasia.	
Os acontecimentos contados na história podem acontecer na realidade.	

6. O narrador (que é quem conta a história) e a centopeia conheceram-se em que estação do ano?

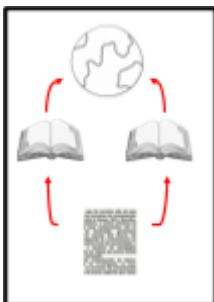
Pista:



Pensa: O texto refere que o narrador conheceu a centopeia nas férias da Páscoa. Usa essa pista para responder à questão.

7. A centopeia demorava muito ou pouco a apertar os cordões dos sapatos?

Pista:



Pensa: De acordo com o texto, quantos sapatos precisa a centopeia de apertar? Isso demora muito ou pouco tempo?

7.1. Copia do texto uma frase que justifique a tua resposta anterior.

Pista:



Pensa: Como faço para responder?

Procura a frase no primeiro parágrafo do texto.

8. O narrador encontrou a centopeia na rua e fez de conta que não a viu porque...

Na tabela, assinala com X a hipótese correta:

Hipóteses	Hipótese correta (X)
a. era muito mal-educado.	
b. ia muito apressado.	
c. não quis deixar a centopeia mais envergonhada.	
d. a centopeia ia a correr.	

Pista:

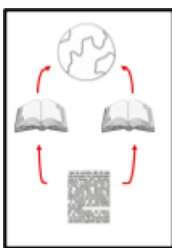


Pensa: Como posso fazer para responder?

Procura a informação no último parágrafo do texto.

9. Porque será que a centopeia nunca aparecia para jantar com o narrador?

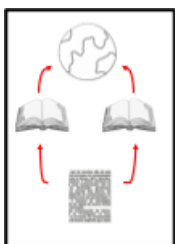
Pista:



Lê com atenção o primeiro parágrafo do texto e pensa na resposta.

10. Conclui: a centopeia tinha mesmo um problema sério. Na tua opinião, qual era o problema dela?

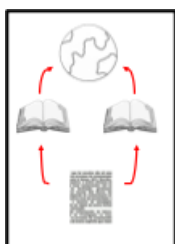
Pista:



Pensa na resposta, de acordo com o que acontece na história. Imagina-te no lugar da centopeia.

11. Ajuda a centopeia. Pensa numa solução para o problema dela e escreve aqui a tua proposta.

Pista:



Pensa: Será que existem sapatos sem cordões?

(Pós-leitura)

12. Conhece melhor a centopeia. Será que tem mesmo 100 patas?

Lê o texto *A comprida centopeia* para ficares a saber quantas patas tem, o que come e onde vive.

A comprida centopeia

Podem ter entre 15 e 191 patas, consoante as espécies, sempre com um número ímpar de membros. As centopeias - palavra que quer dizer cem pés - são carnívoras e alimentam-se de outros insetos ou pequenos animais. Podem ser encontradas em diversos ambientes tanto à superfície como em grutas.

<https://ensina.rtp.pt/artigo/a-comprida-centopeia/>

13. Organiza a informação presente no texto preenchendo a tabela.

CENTOPEIA	
Número de patas	
Comem	
Vivem	

Pistas:

Pensa: Como vou fazer para responder? Damos-te uma ajuda.

1. Localiza e seleciona no texto a informação de que precisas.
2. Sublinha a vermelho o número de patas da centopeia; a azul o que comem; a verde os locais onde vivem.
3. Preenche a tabela com a informação que sublinhaste.

14. Assinala com X a hipótese correta.

Pista:

Pensa: Quando a informação é verdadeira, está de acordo com o que acontece ou pode acontecer no mundo real. Quando a informação só acontece na imaginação, é fantasia.

Afirmações	Hipótese correta (X)
A informação apresentada neste texto é verdadeira.	
A informação apresentada neste texto é fantasia.	

15. Sugestão de leitura

Para conheceres outras histórias de bichos pequenos, lê a história *Joaninha*, que está no livro *Histórias pequenas de bichos pequenos*



Título: *Histórias pequenas de bichos pequenos*

Autor: Álvaro de Magalhães

Editora: Edições Asa

Anexo E

| | " | | " |

Entrevista Alunos

Professora - O que é que vocês acharam dos recursos?

A1 – Eu achei bem.

A2 – Eu também achei bem.

Professora - E a A3, o que é que tu achaste?

A3 – Eu gostei.

A1 – Mais ou menos para o mais

A2- Eu achei divertido. Um trabalho interessante. Também achei que foi que vai ser muito importante o nosso futuro, que nós vamos que nós estamos a aprender, a descrever que também estamos a aprender a fazer as perguntas sozinhos, então vai ser muito importante para o nosso futuro.

Professora - Muito bem.

A3 - Eu também gostei do facto de fazer em conjunto.

Professora - Gostas de fazer em conjunto com alguém a ajudar. Gostam de fazer trabalhos em conjunto?

A1 - Eu mais ou menos porque quando eu estava a escrever as coisas e o meu colega estava sempre a avançar, a avançar, a avançar e não estava a conseguir trabalhar em equipa.

Professora -E estas atividades, vocês acharam que são diferentes daquilo que vocês costumavam fazer ou são parecidas?

A1 - Diferentes

A2 – Diferentes e divertidas,

A3 – Sim, diferentes e divertidas porque no ano passado, não conseguíamos fazer estas atividades porque a professora também faltava muito.

Professora – E nestes recursos vocês sentiram alguma dificuldade?

A2 - Não

A1 - Mais ou menos

A3 - Mais ou menos

Professora – Sentiram mais dificuldade onde?

A2 – Ao início senti dificuldade ao perceber, mas depois tu professora explicaste e foi muito mais fácil e as pistas também nos foram dando uma ajudinha.

A3 – Eu senti dificuldade a descrever a imagem,

A2 – Pois o meu colega também estava com dificuldade, teve muitas dúvidas. Ele também estava a pôr a que classe pertencia o animal, qual era a sua alimentação, o revestimento, e depois eu disse-lhe para ele ler a pergunta porque lá pedia para descrever a imagem. Mas ele pediu-me sempre muita ajuda.

Professora – Então a dificuldade foi na parte de descrever a imagem?

A2 - Eu não tive o meu colega é que teve e ainda por cima não ouvia a minha opinião.

Professora – E no recurso da biografia sentiram alguma dificuldade,

A2 - Não, mas foi mesmo bué fixe!

A1 - Qual biografia, aquela da Alice Vieira que nós fizemos? Ficou muito fixe, foi fácil e com a tua explicação professora foi mais fácil.

A3 – Eu acho que as perguntas estavam bem feitas e nós conseguíamos perceber bem o que era para fazer.

A2 – Sim e as pistas ajudaram.

Professora – Ainda bem que falam nas pistas. Vocês viram que ao longo daqueles recursos nós tínhamos pistas, certo? E essas pistas acham que ajudaram?

A2 - Enfim, as pistas foram boas para ajudar todos, porque quando tínhamos dúvidas tínhamos sempre aquela ajuda.

A1 - As pistas foram um bocadinho fáceis, mas estava a dizer para ir pesquisar no texto, podia estar a dizer coisas mais fáceis e diretas.

Professora - Ah, querias fazer que as pistas dissessem coisas mais fáceis, então e se as pistas dissessem tudo, vocês assim não tinham de pensar não era?

A1 - As perguntas tinham que ser mais fácil.

A3 – Sim A1, mas nós também pensar temos de pensar.

A2 – Claro A1, nós temos de pensar pela nossa cabeça também. Não podemos estar a espera que nos digam tudo.

Professora - Então vocês acham que as pistas foram úteis?

A2 - Sim e ajudaram, principalmente quando nós não percebíamos íamos lá às pistas e assim já não perguntávamos à professora.

Professora - E vocês foram sempre ver todas as pistas ou às vezes não olhavam para as pistas.

A1 - Nós fomos ver todas.

A3 - Nós não fomos a todos, houve algumas que fizemos sozinhos.

A2 – Nós não vimos todas, porque havia perguntas que eram, como disseste à pouco professora, acessíveis.

Professora – Muito bem, então agora qual é que foi a parte que vocês mais gostaram naqueles recursos?

A2 – Neste ultimo recurso da centopeia, eu gostei muito daquela da 12 que é que a gente tinha? Ai não sei se é a 12, mas era aquele que nós tínhamos que escrever a quantidade de patas e tinha de procurar naquele texto informativo e tirar a informação é parecido com aquele trabalho que nós fizemos dos animais, por isso é que eu gostei mais.

A3 – Eu gostei mais daquele de descrever, mas foi o que eu tive mais dificuldades, mas foi o que eu mais gostei, porque me fez pensar muito. No início fiquei um pouco perdido, mas depois fomos percebendo melhora e senti-me muito feliz quando consegui.

A1 - Eu não tenho preferido, porque todos tinham coisas boas. Uns eram divertidos, outros faziam-me pensar mais. Foi tudo diferente. Por isso, gostei de todos um bocadinho.

Professora – O que é que gostaram menos nas fichas?

A1 – Nada, eu gostei de tudo.

Professora - Pensem lá bem

A1 - Sim, eu gostei de tudo.

Professora - Qual é que foi assim a parte que vocês gostaram menos e sentiram-se menos motivados.

A3 - A pergunta 1, como já tinha dito, mas também foi a que mais gostei por isso é assim uma pergunta estranha.

A2 – Para mim foi a pergunta 11 porque devia ter um exercício, mas não teve, então foi a 11 aquela que estava a dizer para nós irmos procurar um texto. Não gostei dessa porque deveria ter um exercício que eu queria fazer muito o exercício.

Professora - Então e quais é que foram as estratégias que vocês aprenderam para compreender melhor os textos? Nestas fichas vocês acham que compreenderam melhor os textos?

A2 – Sim muito melhor do que compreendo nos testes de Solidação, se não me engano,

Professora – Consolidação.

A2 – Consolidação. Nos textos onde a professora nos ajuda, então acho que estes foram mais fácil?

Professora - Porque é que acham que foram mais fáceis? Tem a ver com as pistas?

A2 – Não, acho que foi a maneira como as perguntas foram feitas e de como os textos são construídos.

A1 – Aqui foi bem mais fácil que nos testes, porque nos testes é mais difícil, porque o texto não está a especificar-se.

Professora - Ah, às vezes não é muito específico e estas eram?

A1 - Eram!

Professora - Ah boa, então e vocês conseguiram perceber a diferença entre pré-leitura, leitura e pós-leitura?

A1 - Sei eu já sei o que é que é isso? Pós-leitura é depois,

Professora – Sim...

A1 - Que é a continuação da leitura que nós fizemos antes e a pré-leitura é antes da leitura que nós vamos ler.

A2 – Calma, então a leitura, todo mundo sabe que é para nós lermos, a pré-leitura é para avisar o que fala sobre o que fala o texto e para mim, a pós-leitura é só para avisar, para informar as coisas.

A1 - Professora, eu já sei, porque há uma coisa que é lá nos escuteiros... têm tipo folhas com canções, no coro e depois, às vezes está lá a dizer comunhão e depois pós comunhão. Então é mesma lógica que aqui.

Professora – Boa A1. O que o A1 fez foi relacionar o que está a aprender na escola com o seu quotidiano. Muito bem. Agora, que sugestões é que vocês dariam para melhorar este recurso?

A1 - Ter menos perguntas. Ter menos perguntas, mas as perguntas mais difíceis.

A3 - Eu tirava a pergunta 1 porque é mais difícil e faz pensar mais?

A2 - Eu não tirava nenhuma. Eu só punha a pergunta 11 e a pergunta mais difícil para mim poderia ser a 11.

Professora - Não tem mais nada a dizer sobre os recursos?

A2 - Eu acho que não. De resto, para mim está perfeito.

A3 – Eu tirava só a 1?

A1 – Pois tinhas de pensar mais, olhar mais, concordar com o meu colega.

A2 – Mas parabéns pelos recursos e obrigada por nos teres dado essa oportunidade!

Professora – Obrigado, meninos! Beijinhos.

Anexo F

| | ' ' | | ' ' |

Guião entrevista Professora Cooperante

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Questões
<p style="text-align: center;">Legitimação da entrevista e motivação</p>	<p style="text-align: center;">Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Identificar o entrevistador. → Informar e clarificar os objetivos da entrevista e do trabalho a desenvolver. → Solicitar a colaboração do profissional. → Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas em entrevista.
<p style="text-align: center;">Opinião sobre os recursos implementados</p>	<p>Garantir que os recursos educativos são apropriados ao nível de ensino dos alunos, em termos de complexidade e relevância dos conteúdos abordados.</p> <p>Determinar se o tempo de implementação dos recursos é adequado ao cronograma escolar</p> <p>Avaliar se as pistas e dicas fornecidas nos recursos são uma mais-valia para os alunos, facilitando a compreensão e a aprendizagem dos conteúdos propostos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Qual é a sua opinião relativamente à extensão dos recursos? → O tempo de implementação do recurso é aceitável? → Os recursos são adequados ao ciclo de ensino? → Qual a sua opinião relativamente ao grau de dificuldade dos recursos? → Considera que as pistas são uma mais-valia no recurso, para os alunos? → Considera que estes recursos contribuem para o ensino efetivo da compreensão da leitura? → Quais são os pontos fortes a considerar? → Quais são os pontos francos que pode considerar?

	<p>Analisar se o grau de dificuldade dos recursos é adequado para o nível de ensino dos alunos e se contribui efetivamente para o desenvolvimento da compreensão da leitura.</p>	<p>→ Quais são as sugestões que daria a cerca destes recursos?</p>
<p>Agradecimento</p>	<p>Agradecer a colaboração na realização do trabalho</p>	<p>→ Para além das questões colocadas gostaria de dar mais alguma informação? Agradecimento da colaboração prestada pelo entrevistado.</p>

Anexo G

| | ' ' | | ' '

Entrevista Professora Cooperante

1. Qual é a sua opinião relativamente à extensão dos recursos?

R: Os recursos/fichas são bastante extensos, com múltiplas páginas e folhas, o que logo à partida causa alguma ansiedade aos alunos.

2. O tempo de implementação do recurso ajusta-se à planificação prevista para as aprendizagens de leitura?

R: O tempo de implementação é reduzido, pois devido à sua extensão nem sempre é possível concretizarem com calma todas as atividades e por isso pode implicar alterações no processo de aprendizagem da leitura.

3. Os recursos são adequados ao ciclo de ensino?

R: As fichas aplicadas são pouco apelativas para este ciclo de ensino, podendo serem revistas no tipo de letra, espaçamentos, incluir imagens, ...

Para realizarem na sua totalidade estas fichas era sempre necessário uma manhã inteira ou uma tarde, o que nesta faixa etária é extenuante e pouco motivador.

4. Qual a sua opinião relativamente ao grau de dificuldade dos recursos?

R: Os recursos não eram complexos, mas sim extensos.

5. Considera que as pistas fornecidas nos recursos são uma mais-valia para os alunos?

R: As pistas fornecidas são muito importantes e segundo o feedback observado eram bem analisadas e exploradas pelos alunos, pois em situação de incerteza do que fazer, tinham uma ajuda não necessariamente a do professor, tornando-se por sua vez mais autónomos.

6. Considera que estes recursos contribuem para o ensino efetivo da compreensão da leitura?

R: Os recursos utilizados se forem reestruturados e tiverem um maior rigor nas aprendizagens essenciais que pretendem desenvolver, poderão ser um recurso interessante e acredito que contribuam para a compreensão da leitura e da escrita. No entanto, faltam alguns componentes essenciais tais como o acesso obrigatório ao livro físico e não apenas a uma imagem no papel (conto); permitir o acesso imediato pelo aluno à pesquisa do autor (biografia); não ser dado o feedback aos alunos, por falta de tempo.

7. Quais são os pontos fortes a considerar?

R: O trabalho ter sido realizado a pares contribui para um equilíbrio entre alunos com mais e menos dificuldades na leitura; as pistas oferecidas permitiram que colocassem menos questões e serem eles próprios a descobrir as respostas; as escolhas literárias.

8. Quais são os pontos fracos que pode considerar?

R: Já referidos anteriormente: a extensão das fichas, tipo de letra, pouco apelativas para esta faixa etária; a necessidade de muito tempo para a sua execução completa. Por serem tão extensas não houve uma verificação das mesmas ou o feedback aos alunos, para que no final das mesmas se estabelecessem metas e e houvesse a possibilidade dos alunos verificarem as suas dificuldades e as ultrapassassem.

9. Quais são as sugestões que daria acerca destes recursos?

R: Realizar este tipo de ficha na introdução de conteúdos, num formato mais simplificado e que permitisse respostas mais fechadas. Utilizar sempre obras literárias num formato físico fornecidas ao aluno no momento ou eventualmente ter acesso ao digital.

Anexo H

|| ' ' | | ' ' |

Grelha classificações do teste antes da intervenção

Domínios	LEITURA (15%)										Ponderação		NOTA DOMÍNIO	
	Parcelas										15	100		
Cotações	1,5	1	2,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1			
Questões														
Aunos	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	4.1	4.2	4.3	4.4				
A1	1,5	0,5	2,5	0,75	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1	13,75	91,67	Muito Bom
A2	1	0,5	1	1,5	0	0,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	10,50	70,00	Bom
A3	1,5	0,5	2,5	0	0	1	1,5	1,5	1,5	1,5	0,5	10,50	70,00	Bom
A4	1,5	0	2,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	0,5	13,50	90,00	Muito Bom
A5	1,5	0	2,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1	14,00	93,33	Muito Bom
A6	1,5	0,5	2,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	0,5	14,00	93,33	Muito Bom
A7	1,5	0,5	2,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	0,5	14,00	93,33	Muito Bom
A8	1,5	0	1,5	0	0	0	1,5	0,5	1,5	1,5	0,5	7,00	46,67	Insuficiente
A9	1	0,5	1	0	1	0,5	1,5	1,5	1,5	1,5	0,5	9,00	60,00	Suficiente
A10	1,3	0	0	1,5	0	0	1,5	0,5	0	0	0,5	5,30	35,33	Insuficiente
A11	1,5	0,5	0,5	0	1,5	1	1,5	0,5	1,5	1,5	0,5	9,00	60,00	Suficiente
A12	1,3	0,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	0,5	12,80	85,33	Bom
A13	1	0	2,5	0	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	0	11,00	73,33	Bom
A14	1,5	0,5	1	0	0	1,5	1,5	0,5	1,5	1,5	0,5	8,50	56,67	Suficiente
A15	1,5	0	1	0	1,5	0,75	1,5	1,5	1,5	1,5	1	10,25	68,33	Suficiente
A16	1	0	2,5	1,5	0	0	1,5	1,5	1,5	1,5	0,5	10,00	66,67	Suficiente
A17	1,5	0	2,5	0	0,75	0,75	1,5	1,5	1,5	1,5	0,5	10,50	70,00	Bom
A18	1,5	0	2,5	1,5	0	1,5	1,5	0,5	1,5	1,5	1	11,50	76,67	Bom
A19	1,5	0	0,5	0	1	1,5	1,5	0,5	1,5	1,5	0,5	8,50	56,67	Suficiente
A20	1	0,5	2,5	0,5	0	0,75	1,5	0,5	1,5	1,5	0	8,75	58,33	Suficiente
A21	1	0	2,5	0,75	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	0,5	12,25	81,67	Bom
A22	1	0	1,5	1,5	0	0,75	1,5	1,5	1,5	1,5	0,5	9,75	65,00	Suficiente
A23	1,3	0	0,5	0	0	0,5	1,3	1,5	0	0	0,5	5,60	37,33	Insuficiente
A24	1,1	0	2,5	1	1,5	0,75	1,4	0	1,5	1,5	1	10,75	71,67	Bom
TURMA	1,31	0,21	1,77	0,75	0,80	0,99					0,60	10,43	69,55	Bom

Grelha classificações do teste após a intervenção

Domínios	LEITURA (15%)							Ponderação		NOTA DOMÍNIO
	Parcelas							15	100	
Cotações	1	1,5	4	1,75	3	2	1,75			
Questões										
Alunos	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7			
A1	1	1,5	3	1	2,5	2	1,75	12,75	85,00	Bom
A2	1	1,4	4	1	1	1,5	1,75	11,65	77,67	Bom
A3	1	1,5	0	0	3	0	1,75	7,25	48,33	Insuficiente
A4	1	1,4	4	1	3	2	1,75	14,15	94,33	Muito Bom
A5	1	1,5	0	1	3	2	1,75	10,25	68,33	Suficiente
A6	1	1,4	4	1,75	3	1,5	1,75	14,40	96,00	Muito Bom
A7	1	1,5	4	1,75	3	2	1,75	15,00	100,00	Muito Bom
A8	1	1,5	4	1,55	2,5	1	1	12,55	83,67	Bom
A9	1	0,5	2	0	3	0	1,75	8,25	55,00	Suficiente
A10	1	1,5	3	1,75	3	1	1,5	12,75	85,00	Bom
A11	1	1,5	4	1,75	2,5	1,4	1,75	13,90	92,67	Muito Bom
A12	1	1,25	4	1,75	3	1,8	1,55	14,35	95,67	Muito Bom
A13	1	1,5	4	1	3	2	1,75	14,25	95,00	Muito Bom
A14	1	1,25	0	1,75	2,5	0	1	7,50	50,00	Suficiente
A15	1	1,25	4	1,75	3	0	1,75	12,75	85,00	Bom
A16	1	1,5	0	1,55	2,5	1,6	0	8,15	54,33	Suficiente
A17	1	1,25	0	1,75	2,5	0	1,75	8,25	55,00	Suficiente
A18	1	1,5	3,5	1,55	3	0	1,75	12,30	82,00	Bom
A19	1	1,25	4	1,55	3	1,8	0	12,60	84,00	Bom
A20	1	1	4	1,75	3	2	1,75	14,50	96,67	Muito Bom
A21	1	1,5	0	1,75	3	2	1,75	11,00	73,33	Bom
A22	1	1,5	0	1,75	3	0	1,75	9,00	60,00	Suficiente
A23	1	1,25	0	1	2	0	0	5,25	35,00	Insuficiente
A24	1	1,25	2	1,5	3	1,8	1,75	12,30	82,00	Bom
TURMA	1,00	1,35	2,40	1,37	2,75	1,14	1,45	11,43	76,17	Bom

Anexo I

|' '' | | ''

FICHA DE AVALIAÇÃO SUMATIVA– 1.º SEMESTRE

Português | 3.º ano
Ano letivo 2024/2025

Nome: _____

Turma: _____ nº: _____ Data _____ / _____ / _____ Duração: 120 minutos

PROFESSORA

ENCARREGADO DE
EDUCAÇÃO

Domínios / Temas:	Oralidade	Leitura	Gramática	Escrita
Questões:	1	2,3	4, 5, 6, 7, 8, 9,10,11,12	13
Nível de desempenho:				

1. Oralidade

1. A primeira pergunta que o pai fez ao filho foi...

- a. Tens a cenoura e o carimbo?
- b. Tens a vassoura e o cachimbo?
- c. Tens a cenoura e o cachimbo?

2. Os objetos usados para fazer o boneco de neve foram...

- a. casaco velho do avô;
- b. cachimbo;
- c. vassoura velha;
- d. cenoura;
- e. cachecol;
- f. luvas;
- g. dois botões;
- h. chapéu velho do avô.

3. Depois de acabarem o boneco de neve, o pai e o menino...



a.



b.



c.

4. Antes de correrem para casa, o pai e o menino...

- a. corriam à volta do boneco de neve.
- b. atiravam bolas de neve ao boneco de neve.
- c. atiravam bolas de neve um ao outro.
- d. atiravam bolas de neve à mãe.

5. Quando a mãe os chamou, estava...



a.



b.



c.



d.

2- Lê o texto com muita atenção e responde às questões.

A cerejeira do Natal

O senhor Tadeu tinha, lá na horta, uma cerejeira de que gostava muito. Quando chegava o tempo das cerejas, era uma fartura, uma doçura que não havia igual.

Pois é, mas os pardais também diziam o mesmo. Tinham uma predileção por aquela cerejeira nem que as cerejas fossem de mel. Eram quase.

Mal chegava o tempo de as cerejas amadurem, a pardalada vinha em excursão festiva para o meio da cerejeira. Depenicavam com tal arte que chegavam a deixar só o caroço das cerejas, preso ao pauzinho suspenso da árvore. Um desespero para o senhor Tadeu.

Há dias, encontrei-o, na loja de artigos de Natal, a carregar um enorme embrulho.

– Ena! – exclamei eu. – O seu pinheiro vai ficar bem enfeitado.

– Não é para o pinheiro – emendou o senhor Tadeu.

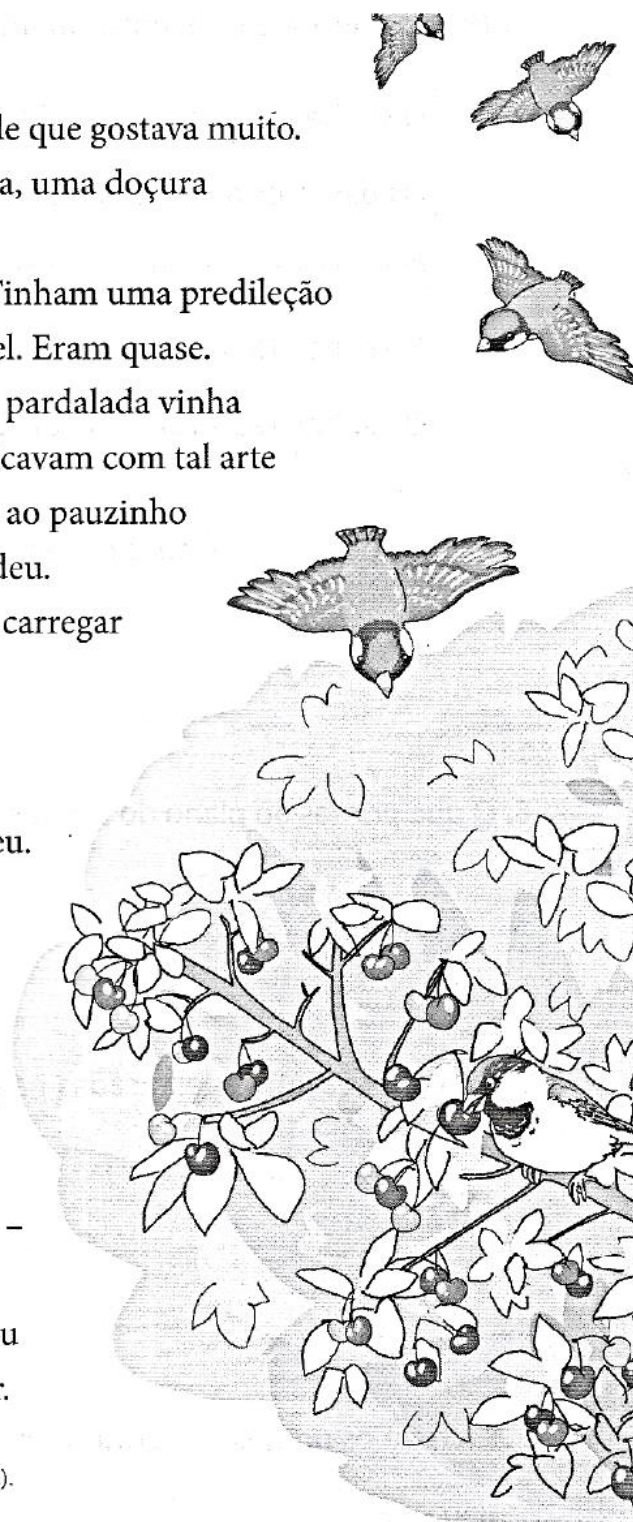
– É para a cerejeira.

Então, explicou-me o seu plano. Quando, da primavera para o verão, os frutos da cerejeira começassem a engordar, ele ia enfeitar a árvore com sininhos e bolas de Natal.

– Para os pardais julgarem que é um pinheiro – concluí eu, pouco convencido da eficácia do projeto. – Eles são mais espertos do que isso.

O senhor Tadeu lá se foi, muito contente com o seu plano. Resulte ou não resulte, a cerejeira há de gostar.

António Torrado, *Dezembro à porta*, Asa, 3.ª edição, 2008 (Texto com supressões).



2.1-**Completa:**

O autor do texto é _____.

O texto foi retirada da obra _____.

O texto tem _____ parágrafos.

2.2- **Localiza a ação** do texto no:

espaço- _____ tempo- _____

2.3- **Ordena** de 1 a 5 os acontecimentos do texto.

- O senhor Tadeu explicou-lhe o seu plano.
- Os pássaros atacavam a cerejeira e depenicavam as cerejas todas.
- O autor encontrou o senhor Tadeu na loja de artigos de Natal.
- O senhor Tadeu tinha uma bela cerejeira no seu quintal.
- O senhor Tadeu saiu da loja convencido de que o seu plano ia resultar.

2.4- **Indica** o que é que o senhor Tadeu foi comprar à loja de artigos de Natal.

2.5- **Explica** por palavras tuas o plano do senhor Tadeu.

2.6- O que pensas do plano do senhor Tadeu? Irá resolver o seu problema? **Explica** a tua resposta?

3. Lê, o segundo texto com muita atenção e responde às questões.

Bolo de Natal açoriano

Ingredientes

- 275 g frutos cristalizados sortidos
- 325 g farinha com fermento
- 325 g manteiga
- 400 g açúcar
- 1 colher de sopa mel
- 1 limão
- noz-moscada
- 450 g passas sem grainhas
- 200 g corintos
- açúcar para polvilhar

Corte os frutos cristalizados em pedacinhos.

Deite a farinha em monte sobre uma tábua.

Abra uma estanca¹ no centro e aí deite a manteiga amolecida, o mel e as raspas do limão e de noz-moscada.

Amasse tudo muito bem e adicione os frutos cristalizados, as passas e os corintos.

Misture e deite numa forma redonda, untada e polvilhada.

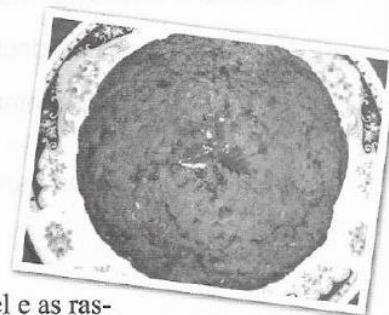
Leve ao forno pré-aquecido a 180° C.

Passados 50 minutos, verifique se o bolo está cozido.

Desenforme e, ainda quente, polvilhe com açúcar.

in Receitas Típicas Portuguesas, DSN, 2002

1. estanca: divisão na tábua



3.1. Qual é o título do texto?

3.2. Constrói 3 frases corretas, ligando cada expressão da coluna A à expressão da coluna B.

A		B
O título	•	• mostram tudo o que tem de se fazer até chegar ao produto final.
Os ingredientes	•	• diz o que se vai ou pode fazer.
As instruções	•	• referem os artigos necessários para confeccionar o produto final.

3.3. Assinala com X a principal função do texto.

Levar alguém a adquirir um produto.

Ensinar como fazer algo.

Convencer alguém a fazer algo.

Descrever algo.

3.4. Assinala com X as frases que estão de acordo com as instruções.

Depois de colocar a forma no forno, este deverá ser aquecido a 180° C.

Antes de colocar a forma no forno, este deverá ser aquecido a 180° C.

O bolo demora cerca de 50 minutos a cozer.

O bolo deve ser desenformado depois de arrefecer.

Anexo J

| | ' ' | | ' '

FICHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA– 1.º SEMESTRE

Português| 3.º ano
Ano letivo 2024/2025

Nome: _____

Turma: _____ nº: _____ Data ____/____/____ Duração: 120 minutos

PROFESSORA
ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Domínios / Temas:	Oralidade	Leitura	Gramática	Escrita
Questões:	1	2	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	10, 11
Nível de desempenho:				

1. Ouve o texto com atenção e **responde** às perguntas assinalando com **X** a resposta correta.

1.1- O Zero queria ser amigo dos outros números, mas...

- a. ele não se esforçava para conviver com eles.
- b. vivia num sítio onde não havia mais números.
- c. os outros números gozavam com ele.
- d. ele não valia nada.

1.2- “*Vendo bem, nem existes(...)*”

Que número fez esta afirmação?

- a. O Zero.
- b. O Um.
- c. O Dois.
- d. O Nove.

1.3- Por que razão o Elefante não quis ser amigo do Zero?

- a. Porque o Zero era gordinho como ele.
- b. Porque o Zero era assustador.
- c. Porque o Zero não tinha tromba.
- d. Porque o Zero fugiu.

1.4- A cobra comparou o Zero a...

- a. um ovo.
- b. um pássaro.
- c. um elefante.
- d. Um bicho.

1.5- ***“-Desculpa! – disse o Zero. – Naturalmente, magoei-te.”***

A quem é que o Zero pediu desculpa?

- a. Ao número Nove.
- b. Ao pássaro.
- c. À cobra.
- d. Ao elefante.

1.6- O pássaro propôs ao Zero...

- a. que ele aprendesse a voar.
- b. levá-lo onde ele quisesse.
- c. ficarem sempre no mesmo sítio.
- d. que tivesse mais paciência.

2- Lê o texto com muita atenção e responde às questões.

Visita aos avós

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-lhes 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. Dirigiram-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 e Richard Scawry, *365 histórias de encantar*,
1.ª edição, Verbo, 1983 (excerto adaptado)

2.1- Selecciona com X o tema do texto.

A época das chuvas.

A época da ceifa.

O tempo de praia.

A época das colheitas.

2.2- Completa:

Os autores do texto são _____ .

O texto foi retirada da obra _____ .

O texto tem _____ parágrafos.

2.3- Era divertido visitar os avós? **Justifica a tua resposta com uma frase do texto.**

2.4- Em que trabalhava toda a gente da aldeia?

2.5- De acordo com o texto, **assinala com X** o que foi colhido.

A fruta:

maçãs pêssegos limões peras uvas morangos

Os legumes:

beterraba tomate cenoura alho couve-flor feijão

2.6- Por que motivo começaram a doer os braços à Rita e as costas ao João?

2.7 – O que é que o João e a Rita disseram ao avô?
